

أورالى ماك آفى
ديبورا ج. ليونج

ترجمة

د/ حزم على عبد الواحد وافى
د/ ماجدة محمود صالح

تقييم وإرشاد
تعلّم وتطوّر الأطفال صِغار السِّن

عالم الكتب

تقييم وإرشاد

تعلم وتطور الأطفال صغار السن

أورالى ماك آفى . ديبورا ج ليونج

ترجمـة

د/ حزم على عبد الواحد وافى
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

د/ ماجدة محمود صالح
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

عالم الكتب

Assessing and guiding young children's development and learning/ Oralie McAfee, Deborah J. Leong.

Cover Administrator: Kristina Mose - Libon

ماك آفى، أورالى. ج. ليونج، ديبورا

تقييم وإرشاد تطور وتعلم الأطفال صغار السن.- أورالى ماك آفى، ديبورا ج. ليونج ، ترجمة حزم على وافى/ ماجدة محمود صالح .- ط1 - القاهرة - عالم الكتب ، 2010 م

402 صفحة ، 24 سم .

تدمك: 977-232-707-4 رقم الايداع 1656 / 2009

1- تعليم الاطفال

أ- وافى،حزم (مترجم)

ب- صالح، ماجدة (مترجم)

ج- العنوان 372.21

عالم الكتب

* الإدارة

16 شارع جواد حسني ـــ القاهرة

تليفون: 23924626

فاكس: 0020223939027

* المكتبة

38 شارع عبد الخالق ثروت ـــ القاهرة

تليفون: 23926401- 23959534

ص. ب 66 محمد فريد

الرمز البريدي: 11518

www.alamalkotob.com --info@alamalkotob.com

مقدمة

إن التقييم الحقيقي الذي يحدث في إطار ملئ بالألفة والود في الفصل المدرسي هو أساس عملية التدريس والتعلم في فصول تعليم الأطفال. ومن خلال إدراك المعرفة الحالية للأطفال وما يستوعبونه ومهاراتهم واهتماماتهم وميولهم، فإننا نستطيع وضع منهج مبني على نواحي قوتهم ويمدهم بالخبرات التي تدعم تطورهم وتعلمهم المستمر. يهدف هذا الكتاب إلى تحديد كيفية أداء التقييم الحقيقي للفصل المدرسي، ومن ثم كيفية فهم واستخدام المعلومات لتخطيط المنهج الداعم والمتواصل مع عملية تعلم الأطفال. وقد تمت مراجعة وتحديث الطبعة الرابعة من الكتاب لتعكس المفاهيم المتطورة للتقييم الملائم، والنتائج التعليمية المتوقعة، والطريقة التي بها يتطور ويتعلم الأطفال.

الموضوعات المتضمنة في الكتاب

تتماشى الموضوعات التي وجهتنا في طريقنا مع التوجهات القومية في تعليم الأطفال والتقييم على كل المستويات.

التقييم يبنى على أساس الفصل المدرسي ليكون حقيقي

يركز الكتاب على التقييم داخل الفصل المدرسي ــ وطرق التعرف على تطور وتعلم الأطفال الذي يكون جزءًا رئيسيًا مهمًا لحياة الفصول المستمرة وللأنشطة النموذجية للأطفال. ونحن نقوم بوصف وشرح كيفية أداء ذلك مستخدمين لغةً غير فنية. هذه الإجراءات التقييمية يمكن للأفراد الذين يعملون مع الأطفال صغار السن استخدامها في بيئات الأطفال المتنوعة. ويتم معالجة الاختبارات القياسية من خلال منظور معلم الفصل.

التقييم "كعمل مستمر"

هذا الكتاب يقدم التقييم كأحد الخصائص المتقدمة والمتطورة للتدريس والتعليم. والقسم الشامل للأبحاث يعكس الاستخدام المستمر لتلك الأبحاث مع المعلمين والآباء والأطفال، أما الأقسام القائمة على المقاييس والجمل الرئيسية والعناوين الحمراء والعلامات فتحدد وتظهر كيف نتصل هذه المفاهيم بالتقييم. وتبين الإرشادات والأمثلة كيفية استجابة المعلمين للاختلافات اللغوية والاجتماعية والثقافية والفردية. ونقوم بوصف أدوار المعلمين ومسئولياتهم في التقييم المتصل بالتعليم الشامل. وقد تم تلخيص الإطار القانوني المرتبط بالتقييم. ويتم استخدام التفكير الحالي الأفضل في هذه الدراسة.

التقييم كعملية

يتم التعامل مع التقييم على أنه عملية مرنة وتعتمد على الممارسة، تبدأ العملية بعدة أسئلة عن "هدف ووقت وماهية" التقييم؛ ويتم تحقيق التقدم من خلال جمع البيانات وتدوينها؛ ثم يظهر كيفية تجميع وتفسير واستخدام هذه النتائج والاستفادة منها. تظهر الأمثلة المتعددة من المحاور التطويرية والمنهجية المختلفة كيفية تنفيذ كل خطوة مع الأطفال صغار السن.

التقييم كنشاط احترافي

يتم التعامل مع التقييم على أنه نشاط احترافي للغاية، لا يحدث بصورة عشوائية أو مصادفة فقط لأنه مطلوب. هذا الكتاب خُصص لمساعدة المعلمين على تحسين الأسس المعتمدة على المفاهيم والإجراءات للتقييم (Hiebert & Calfee, 1989, p.50). وهناك اقتراحات لتحسين صحة ومصداقية تطبيق هذا التقييم البديل، لتلبية المسئوليات الأخلاقية والقانونية والتواصل مع الآخرين عن نتائج التقييم. الأمر الأكثر أهمية هو أننا نركز على المسئولية المهنية للمعلم في فهم واستخدام نتائج التقييم لمساعدة الأطفال على التعلم. المفاهيم والإجراءات المقدمة هنا تم تأسيسها على أسس علمية ومفاهيم راسخة. وكل الإرشادات للتقييم الملائم للفصل المدرسي تم وضعها عن طريق الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن، والجمعية القومية لخبراء الطفولة في إدارات التعليم بالولاية (NAEYC & NAECS/SDE, 2003).

إننا ندرك أن تعلم كيفية تقييم الأطفال واستخدام المعلومات لتوجيهنا عند اتخاذ القرارات داخل الفصل المدرسي ليس بالأمر الهين. إنه يتطلب تعلم مفاهيم جديدة، ووضع فروق واضحة، مثل التي بين جمع المعلومات وتسجيلها. كما يتضمن التحكم الواعي في الطريقة التي تتفاعل بها مع الأطفال، ومن هنا يمكنك أن توجه أسئلة، وتطلب القيام بمهام تكشف عن الاستجابات الواعية.

التوجهات الفلسفية

بالرغم من أن إجراءات التقييم المقدمة يمكن استخدامها مع أي منهج لتعليم الأطفال، فإن الأمثلة تعكس اهتمامات المؤلفين عن نمو الأطفال. ونحن نتعامل مع التطور والتعليم كعملية متكاملة، فهي تربط العالم في عملية من التطور البشرى مع تواصل الأطفال كأفراد مع العالم الاجتماعي والثقافي. ونحن نتعامل مع البالغين والأطفال الآخرين كمشاركين نشطين في هذا التطور وهذا التعلم ــ حيث الاستجابة والتخطيط والإرشاد والمساعدة في الطرق الملائمة تطويرياً. ونحن نتعامل مع "عمليات" و"منتجات" التعلم بنفس الأهمية التي يتطور بها الأطفال ويتعلمون في بيئة داعمة.

التنظيم

تم تنظيم المحاور والفصول لإمداد القراء بالمرونة القصوى في تلبية احتياجاتهم التعليمية. فهذه الفصول يمكن قراءتها في ترتيب: الجزء الأول (الفصل ١ و٢) يقدم إعداد المعلمين للتعامل مع التقييم باحتراف وبصورة مهنية؛ الجزء الثاني (من الفصل ٣ إلى ٩) يأخذ المعلمين عبر خطوات عملية التقييم؛ الجزء الثالث (١٠-١١) يتعامل مع التقييم خارج الفصل المدرسي ــ ما يحتاجه معلم الأطفال صغار السن ليتعرف على الاختبار القياسي في المجتمع المعاصر؛ وكيفية التواصل والتعاون مع الآباء، والمهنيين الآخرين والمجتمع الأشمل. وكل جزء وكل فصل يمكن أن يقرأ منفصلاً حتى يختار القراء الفصول التي تلبي احتياجاتهم.

ملامــح

التقييم الرسمي

لقد أدركت حقيقة التقييم الرسمي والتوقعات المتزايدة في مرحلة الطفولة.

المسئوليات المهنية والأخلاقية والقانونية

تم وضع ملخص للسياق المهني والأخلاقي والقانوني لتقييم الأطفال صغار السن، مع التركيز على مسئوليات المعلمين.

الاختبار القياسي

يلخص الفصل الخاص بالاختبار القياسي، هذا الموضوع المطول، إلى ما يحتاج معلمي الأطفال صغار السن أن يعرفوه ليؤدوا أدوارهم، ويقوموا بمسئولياتهم في المجتمع المعاصر.

التقييم وإرشادات التحليل

يقدم التقييم المعتمد على المراجع الميسرة وإرشادات التحليل في ملحق أ الإنجازات في تطور وتعلم الأطفال، والاستمرارية ومحاور المنهج. وهذه الأشياء تكون معدة للقراء لاستخدامها كمراجع لتفسير التقييم والتخطيط لمنهج يكون قائمًا على نتائج التقييم.

الأعلام الحمراء

يندرج بالملحق ب مجموعة من "الأعلام الحمراء" التطويرية التي تنبه المعلمين إلى نماذج السلوك التي تشير إلى الحاجة لنظرة فاحصة.

تنبيهات التطبيق والدراسة والمناقشة

تأتي تنبيهات التطبيق الشخصي للمعلم بصفته شخص ينظر للمفاهيم بعين الاعتبار. فتنبيهات المناقشة والدراسة تدعم التفكير المعقد حول تطبيق مفاهيم التقييم ومبادئه في الفصول المدرسية الخاصة بالأطفال صغار السن.

الملخصات والقراءات المقترحة

تسلط الملخصات الضوء على النقاط المهمة في كل فصل؛ والمراجع المقترحة التي تتصل بموضوع هذا الفصل، والتي توضح للقراء أين يجد المعلومات الإضافية.

مرجع للمعلمين

يدرك الكتاب أن الطلاب عندما يصبحون معلمين سيحتاجون إلى معلومات يمكنهم الرجوع إليها. والكتاب يقوم بدور المرجع مثله مثل النص. ويمكن للمعلمين أن يستعينوا بالاستمرارية التطويرية، والأعلام الحمراء، ونماذج التسجيل، والعديد من إرشادات التقييم والتحليل والتخطيط.

قاموس المصطلحات

يوضح القاموس التقييم المستخدم حاليًا، والمصطلحات العلمية الخاصة بالمنهج باستخدام لغة غير فنية.

الأمثلة والتطبيقات

هناك العديد من الجداول، والأشكال، والنماذج والتوضيحات التي توضح ما يتم مناقشته وتربط الموضوعات بالعالم الحقيقي للأطفال والمدارس. كما يوجد عدة نماذج جاهزة للنسخ والاقتباس وللاستخدام. ويضم الكتاب أمثلة على عمل الأطفال تظهر كيف يتم تنفيذ التقييم في مختلف الأعمار.

الجديد في هذه الطبعة

- **قسم موسع للمفاهيم الرئيسية الخاصة بفهم المعلمين لدورهم في الاختبار القياسي وفي استخدام الأدوات القياسية الأخرى.**
- **أقسام محدثة وبها المزيد عن المقاييس والمعايير المستخدمة كنتائج تعليمية، كما تتضمن معرفة القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم.**
- **قسم جديد عن الإنجازات التطويرية، ومعايير المنهج الحالي لمعرفة القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم التي تعكس الأبحاث والممارسات الجديدة. وقد أصبح للتقييم الذي يوثق مدى التقدم المبني على المقاييس دوراً رئيسياً بالنسبة لمعلم الأطفال صغار السن.**

- قسم جديد عن الاختبارات القياسية والوسائل المنشورة الأخرى التي تستخدم في الفصول المدرسية الحالية الخاصة بالأطفال صغار السن، والتي ستساعد المعلمين على استخدام هذه الاختبارات ونتائجها بصورة مناسبة.
- قسم مفصل للمفاهيم الرئيسية للإطار القانوني للتقييم.

هذا الكتاب تم وضعه على أساس خبراتنا التعليمية والتدريسية. وهذه الخبرات تشمل التدريس للأطفال الصغار، والعمل مع الآباء من كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافات المختلفة. ونحن نعد المعلمين تحت التدريب، والذين يعملون حالياً ليتعاملوا مع الأطفال في مختلف البيئات، ومساعدتهم على التعلم عن التقييم والمنهج وكيفية تأسيس فصول مدرسية متجاوبة مع الأطفال. إن الأمثلة والتوضيحات "حقيقية" بالرغم من أن الأسماء والأماكن قد تكون خيالية. ولتجنب المشكلات التي يمكن أن تحدث عن طريق نقص التمييز لجنس *الأطفال والمعلمين*، فإننا نستخدم ضمير *هو أو هي*، لأن الأطفال والمعلمين يكونون من كلا الجنسين. ولتدارك التباين في التركيبات داخل كل عائلة، فإننا استخدمنا ألفاظ الآباء والأسر وأولياء الأمور بالتبادل.

شكر وتقدير

لقد قام عملنا هذا أولاً على الاستفادة من الأطفال صغار السن، وطلاب الجامعة ومن المعلمين المدربين الذين علمناهم وتعلمنا منهم؛ كما قام على زملائنا في كل أنحاء البلاد، والذين شاركونا برؤيتهم الثاقبة. بالإضافة إلى المعلمين والإداريين ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، وهيئة العاملين بالوكالة في منطقة دنفر الحضرية، وفي أنحاء كولورادو ممن سمحوا لنا بمشاركتهم في ممارسات التقييم في العالم الحقيقي.

إننا نقدر العديد من الأفراد والوكالات التي دعمتنا وشجعتنا على إعداد ونشر الطبعات السابقة من هذا الكتاب. فقد دعمتنا جامعة ولاية دنفر الحضرية في عملنا بعدة طرق. وبالنسبة للطبعة الرابعة، نتقدم بالشكر إلى ستيفن جوردان (Stephen Jordan)، وبروفوست جوان فوستر (Provost Joan Foster)، وباقي أعضاء هيئة التدريس مثل كارول سيفدسون (Carol Svendson)،

وسوزان كول (Susan Call)، وزملائنا في قسم علم النفس. كما نود أن نـشكر إلينا بودروفا (Elena Bodrova) لمساعدتها لنا في التفكير فـي الموضـوعات المتعلقة بالتقييم والمقاييس، وزملائنا إلين فريد (Ellen Frede)، وجاكلين جونز (Jacqueline Jones) وبيج جريفين (Peg Griffin)، وم. سـوزان بيرنـز (M. Susan Burns)، وإدموند جرين (Ed Greene) وكاثلين روسـكوس (Kathleen Roskos)، وباربرا جودسون (Barbara Goodson) وكارولين لازار (Carolyn Lazar) وجين لازار (Jean Lazar) وديبورا روو (Deborah Rowe) وسـتيف بارنت (Steve Barnett) وكارول كوبل (Carol Copple). وتحياتي أيضاً لروث هنسن (Ruth Hensen)، وإيمي هورنبك (Amy Hornbeck) ودانيـال إريكـون (Danielle Erickson) وكـارولين إيرهـارت (Carolyn Erhart) والمعلمـين والإداريين في مشروع بحث أدوات المنهج العقلي للرؤى العملية التي تطبـق على الأدوار المزدوجة للمعلم والمقيِّم في الفصل المدرسي. وأخيـرًا نـشكر ماريلين جرد (Marilyn Jerde) ومدارس آدمز ١٢ ذات مستوى الخمس نجوم (Adams 12 Five star Schools)، وثورنتون (Thornton) وكولورادو؛ وجودي إدواردز (Judy Edwards)، مدير برنـامج هيـد سـتارت (Head Start) فـي كولورادو (وهو برنامج أمريكي تم إعداده في قسم الخدمات الصحية والإنسانية يقدم خدمات تعليمية وصحية وغذائية، هذا بالإضافة إلى خدمات تفاعل الآبـاء وذلك لأسر الأطفال ذات الدخل المنخفض، ويقـوم فـي كونتيـة جيفرسـون بكولورادو).

لقد أمدنا المعهد القومي لأبحاث الطفولة (NIEER) جزئيًا بالتمويـل فـي عملنا الأخير عن التقييم، وكذلك نشكر جيف بيرلز (Jeff Peierls) من مؤسسة بيرلز على دعمه المستمر. كما أرسل شكرًا خاص إلى الأطفال جيرمي ليتـز (Jeremy Leitz)، وليسلي (Leslie)، وبريان فـوفر (Brian Fauver)، وأنـدرو (Andrew) وإيملي ماك آفي (Emily McAffe) على جعلنا نـرى العـالم كمـا يرونه.

وهذا بالإضافة إلى زملائنا الذين راجعوا مخطوط هذا الكتـاب وقـدموا اقتراحات هامة في الطبعات السابقة منه. وأود أن أشـكر مراجعـي الطبعـة الرابعة: سابرينا برينسون (Sabrina Brinson)، من جامعة ممفـيس؛ هايـدي مالوي (Heidi Malloy) من جامعة الولاية؛ وليليان فينـيس (Lillian Phenice) من جامعة ولاية ميشيجن؛ ودبل ستول (Debble Stoll) من جامعة كاميرون.

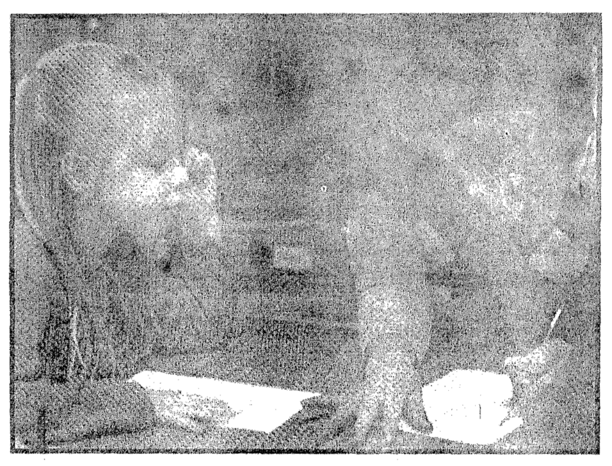
نبذة عن المؤلفين

أورالي ماك آفي هي أستاذ متقاعد في مجال التعليم في مرحلة الطفولة بجامعة ولاية دنفر. إنها مؤلفة لعدد من الكتب والأبحاث، وكاتبة مقـالات، وواضـعة مناهج، ومعدة لمواد تدريب المعلمين وإصدارات أخـرى خاصـة بالأطفـال صغار السن وأسرهم داخل الفصل المدرسي والمنزل. كما قدمت العديد مـن المحاضرات عن هذه الموضوعات في شتى أنحاء الولايات المتحدة. وقد قامت ببحث عن ممارسات واحتياجات التقييم في برنامج هيد ستارت وفـي بـرامج رياض الأطفال المحددة المدعمة من قبل الولاية. وهي مؤلفة كتاب *أساسـيات التقييم: تمهيد لمعلمي الأطفال الصغار* (Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Educators) بالاشتراك مع ديبورا ج. ليونج، وإيلينا بودروفا (الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن، ٢٠٠٤).

أما ديبورا ج. ليونج فهي أستاذ علم النفس بجامعة دنفر، ومـدير 'مـشروع منهج أدوات العقل'، وبرنامج تدريب معلمي مرحلة الطفولة القائم على نظرية العالم فيجوتسكي. وهي باحثة في المعهد القومي لأبحاث الطفولة حيث تعمـل على قاعدة بيانات مقاييس الولاية لمرحلة ما قبل الحضانة، وقاعدة بيانات عن أدوات التقييم في مرحلة ما قبل المدرسة مع إيلينا بودروفا. وقد شاركت فـي تأليف كتاب *أساسيات التقييم* مع د. ماك آفي، ود. بودروفـا لتعلـيم الأطفـال صغار السن. وأيضًا كتاب *أدوات العقل: منهج فيجوتـسكي لتعلـيم الأطفـال المبكر*، (Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education). وشاركت في عمل أربعة أفلام فيديو تعليمية (أفلام دافيدسـون) (Davidson Films). هذا بالإضافة إلى أنها كتبت العديد مـن المقـالات عـن التقييم، واللعب، والتعليم في الصغر وتنمية ضبط النفس عند الأطفال.

الفصل الأول

التقييم في مرحلة الطفولة المبكرة: عمل مستمر



إن معلمي الأطفال في شتى أنحاء الولايات المتحدة، يدرسون ويقيمون، تطور وتعلم الأطفال داخل الفصول. وهم يقومون بملاحظة الأطفال أثناء عملهم، ويقومون بتسجيل ملاحظاتهم. كما يقومون بجمع وتحليل عينات من عمل الأطفال، ثم يبدءون بإعداد ملفات تظهر مهارة وجدارة الأطفال. ويسأل المعلمون الأطفال بعض الأسئلة لشرح ووصف عمليات التفكير لديهم. وربما يجرون بعض الاختبارات التي سبق وأعدوها أو كانت منشورة من قبل، وهم

يقيمون التقدم العام لكل طفل طبقًا لما هو مطلوب من جانب المدرسة أو البرنامج. ويمكن أن يضعوا اختبارات تركز على تشخيص نقاط القوة والاحتياجات في الرياضيات أو تعلم القراءة والكتابة. ويقوم المعلمون بتوثيق وتتبع تعلم الأطفال المستمر من خلال قوائم الفحص والجمل الرئيسية، وسرد القصص، والصور الفوتوغرافية والتسجيل ووسائل أخرى. يساعد المعلمون في تحديد الأطفال الذين قد يحتاجوا إلى خدمات خاصة بسبب عجزهم. وهم يعملون مع الأسر لمساعدتهم على تفهم تطور أطفالهم، ومع معلمين وخبراء آخرين لتبادل المعلومات والمعرفة. ويمكن أن يقيموا فصولهم المدرسية والخبرات التي يقدمونها للأطفال مستخدمين سلسلة من اختبارات الذكاء تم وضعها محليًا، أو تم نشرها من قبل. إنهم يجمعون المعلومات التي حصلوا عليها، ويدرسونها ثم يسعون إلى استيعاب مغزاها بالنسبة لطفل أو لمجموعة من الأطفال.

جميع هذه الأنشطة وأكثر ما هي إلا جزء من التقييم. ولن تطلب أو تتوقع كل مدرسة أو مركز أن يقوم المعلمون بكل هذه الأمور. ولكن ما يُنتظر أن يقوم به المعلمون سيختلف تبعًا لعمر الطفل ومرحلته التعليمية، وللوكالة الراعية (مدرسة عامة أو خاصة أو دار حضانة متخصصة) وللمتطلبات المرجوة من المدرسة أو المركز. وبغض النظر عن البيئة المحيطة، فإن التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة يتضمن تقييم ملائم لتطور وتعلم الأطفال.

مصطلحات التقييم

إن مصطلح *تقييم* يشير إلى أي شكل لقياس وتقدير ما يعرفه الأطفال ويستطيعون عمله، ويشتمل على الاختبارات، والملاحظات، والمقابلات الشخصية والتقارير من مصادر المعرفة المختلفة أو من خلال وسائل أخرى. ويتم استخدام مصطلح التقييم ليشير إلى مقياس واحد، أو لتجنب المدلولات السلبية لألفاظ مثل "اختبار" و"يختبر" و"تقدير". على سبيل المثال، *يمكن أن يصبح اختبار المهارات الأساسية عبارة عن تقييم للمهارات الأساسية*. فيمكن أن نطلق على عملية ملاحظة نظامية لقدرة الطفل على التفاعل مع الأطفال الآخرين مصطلح التقييم. بعض المصادر تستخدم كلمة *اختبار* أو *قياس*

كمترادفات لمصطلح التقييم (قانون عدم إهمال أي طفل) (No Child Left Behind 2002; Popham, 2005).

كما يستخدم مصطلح التقييم بطريقة محددة ويعني "عملية جمع المعلومات عن الأطفال من عدة أشكال من الأدلة، ثم تنظيمها وتفسيرها" (McAfee Leong & Bodrova, 2004, P.3). ومن خلال هذا المعنى، يتضمن التقييم مصادر متعددة من المعلومات التي تم جمعها في أوقات ومواقف مختلفة، ثم تسجيلها ودمجها وتفسيرها بواسطة الأشخاص المعنيين بتعلم الأطفال (Airasian, 2001; Mendelson & Atlas, 1973).

إن هذا الكتاب يركز على تقييم الأطفال داخل الفصل المدرسي ـــ كيف تجمع وتوثق المعلومات التي يحتاجها المعلمون لتحديد نقاط القوة لدى الأطفال واحتياجاتهم ومدى تقدمهم في فصولهم المدرسية. ومن ثم يستطيع المعلمون التخطيط لمساعدة هؤلاء الأطفال على التعلم. ورغم ذلك، فإن المعلمين غالبًا ما يقومون بأنواع أخرى من التقييم: فهم يساعدون في إجراء الفحص التطويري، ويضعون اختبارات قياسية ذات أنواع مختلفة، ويعدون أيضًا تقارير رسمية عن تطور كل طفل وعن البيئة داخل فصولهم المدرسية والممارسات. هذا الكتاب يتضمن معلومات لمساعدة المعلمين على تحقيق مسئوليات التقييم الأخرى.

إن المصطلحات التي ترتبط بالمناهج المختلفة للتقييم داخل الفصل المدرسي يمكن أن تكون محيرة. وقد وضع خبراء القياس فروقًا دقيقة للتمييز بين المصطلحات التي عادة ما يمكن وضع أحدهما أو استخدامه مكان الآخر. *فالتقييم البديل* يشير إلى أي نوع من التقييم بعيداً عن الاختبارات القياسية، والنتائج التطويرية المتشابهة واختبارات قياس الإنجازات. أحياناً يطلق على التقييم البديل مصطلح *التقييم غير الرسمي*، وهو المضاد للتقييم الرسمي الذي يستخدم أدوات قياسية وأخرى تم نشرها. أما *تقييم الأداء* فهو يشير إلى نوع خاص من التقييم الذي من خلاله يقوم الأطفال بإظهار مهارة، أو ابتكار منتج يظهر مدى تعلمهم (Stiggins,1995). فإذا تم قياس التناسق الحركي، سيقوم الطفل بالفعل المناسب. وإذا أُخذ تعلم الكتابة في الاعتبار، فإن الطفل سيتعلمها. أما مصطلح *التقييم الحقيقي* فيشير إلى التقييم كجزء من حياة الطفل المستمرة وتعليمه داخل الفصل المدرسي، وفي الملعب، وغرفة الطعام وفي أي ظروف أخرى متشابهة مع البيئة داخل المدرسة أو المركز من خلال الأنشطة اليومية المستمرة. للتقييم الحقيقي بعض المهام التي تقترب على قدر الإمكان من التحديات

العقلية والعملية الأصلية (Finn, 1991, P.10). فعلى سبيل المثال، بدلاً من وضع خطوط تحت الصور أو "رسم أشكال متداخلة" داخل دائرة كدليل على قدرتهم على التنسيق والفصل وتصنيف صور الأشياء، يستطيع الأطفال بالفعل أن ينسقوا ويفصلوا بين الأشياء ويصنفوها مثلما يفعلوا مع المعلومات في المشروعات المدرسية. وبدلاً من عد النقط أو الصور في صفحة ما، فإن الأطفال يستطيعون العد لحل مشكلات الفصل أو المشكلات الفردية.

إن *التقييم التقويمي* يشير إلى جمع المعلومات التي تستخدم فيما بعد لصياغة وتحسين ـ وأحياناً للمساعدة في تشكيل ـ برنامج تعليمي. ويقوم الجزء الأكبر من عملية التقييم داخل الفصل المدرسي لأغراض تقويمية. وتستخدم المعلومات في تخطيط الدروس عمدًا لمساعدة الأطفال على التعلم. أما التقييم الموجز فيحدث في نهاية فترة زمنية، مثل نهاية العام الدراسي أو نهاية مشروع بحث، لتحديد مدى فعالية البرنامج. في بعض الأحيان تعتبر الدرجات التي تم الحصول عليها بمثابة تقييم موجز لما تعلمه الأطفال.

يجب أن تسير عملية التقييم منذ بدايتها بالتوازي مع منهج البرنامج ـ أي ما الذي يتم تدريسه للأطفال، وما يتوقع الأطفال أن يتعلموه. ويقترح المنهج القائم على التقييم أن يكون التقييم متكاملاً مع خبرات التدريس والتعلم على العكس من الاختبارات التي تتطلب أن يقوم الأطفال بأداء شيء مطلوب منهم. هذه المصطلحات وغيرها من الألفاظ التي تتعلق بالتقييم ذكرت في قاموس المصطلحات وستشرح لاحقاً في الكتاب.

توقعات المعلمين

هناك العديد من المنظمات المهنية، وصانعي القرار، والآباء، والمتخصصين، والعامة، والإداريين وغيرهم ممن يعملون في حقل التعليم لديهم توقعات عالية في أن يلعب المعلم دوراً كبيراً كمساعد في تعلم الأطفال.

المنظمات المهنية

يركز قادة المنظمات المهنية على رعاية وتطور وتعليم الأطفال، ويتوقعون من المعلمين أن يكونوا أكفاء في التقييم باعتباره مكون رئيسي مكمل لعملية التعليم. وفضلاً عن العبارة العامة عن التقييم المناسب (انظر الشكل ١-١)،

فإن الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن تحدد أن الأشخاص الذين يتم إعدادهم ليُعلموا الأطفال صغار السن يجب (١) أن يفهموا "أهداف وفوائد واستخدامات التقييم" (٢) أن يتعلموا كيفية "استخدام الملاحظة والتوثيق وغيرهما من أدوات ومناهج التقييم" (٣) أن يفهموا ويمارسوا "التقييم العملي" (٤) أن يتعلموا كيفية "الاشتراك مع الأسر والمهنيين الآخرين في التقييم" (NAEYC, 2001).

وقد حددت الجمعية القومية للتعليم، والمجلس القومي لمقاييس التعليم والاتحاد الأمريكي للمعلمين في البيان الصادر عنهم عام ١٩٩٠ سبعة مقاييس تحدد كفاءة المعلم في التقييم التعليمي. يجب أن يتصف المعلمون بالمهارة في المجالات الآتية:

١. اختيار طرق التقييم الملائمة للقرارات التعليمية.
٢. تطوير طرق التقييم الملائمة للقرارات التعليمية.
٣. الإدارة والتسجيل والتفسير لكل من نتائج طرق التقييم الخارجية والطرق التي يقوم بوضعها المعلم.
٤. استخدام نتائج التقييم عند اتخاذ القرارات عن الطلاب، وعند وضع خطط للتدريس، وعند تطوير المنهج وتحسين المدارس.
٥. تطوير إجراءات صالحة لتدرج التلاميذ والتي تستخدم تقييمات التلاميذ.
٦. توصيل نتائج التقييم للطلاب والآباء وللمعلمين الآخرين.
٧. معرفة المعايير اللاخلاقية واللاقانونية ومن جانب آخر الطرق والاستخدامات غير الملائمة لمعلومات التقييم. (معايير كفاءة المعلم في التقييم التعليمي للطلاب ص ٣:٥)

هناك دليل إضافي للمعلمين يمكنك أن تجده في المقاييس الخاصة بتقييم الطالب التي وضعتها اللجنة المشتركة لمقاييس التقييم التعليمي، وهي لجنة تدعمها ١٦ منظمة تعليمية قومية محترمة. إن المقاييس الثماني وعشرون تقدم إطاراً لتقييم تعلم الأطفال بطرق عادلة ومفيدة وعملية ودقيقة. تلك المقاييس تنقسم إلى أربع مجموعات رئيسية تتعلق "بالمواءمة" و"المنفعة" و"الملائمة" و"الدقة" (شكل ٢-١). تحدد مقاييس المواءمة حقوق الأفراد التي تتأثر بالتقييم، وتناقش حقوق الطلاب والآباء، والوصول إلى المعلومات. وتركز مقاييس

شكل ١-١ وضع عملية تقييم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن، والجمعية القومية لمعلمي الأطفال في مؤسسات التعليم الحكومية

لقد تقاسمت الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن (NAEYC) والجمعية القومية للمتخصصين في مرحلة الطفولة المبكرة في المؤسسات التعليمية الحكومية (NAECS/SDE) مع السياسيين والخبراء وأصحاب النفوذ في حياة الأطفال صغار السن مسئولية إجراء تقييم أخلاقي ومناسب وفعال ويمكن الاعتماد عليه كجزء مركزي في كل برامج مرحلة الطفولة المبكرة. حتى تستطيع تقييم نقاط القوة عند الأطفال، ومدى تقدمهم واحتياجاتهم، عليك أن تستخدم طرق التقييم المتطورة المناسبة، والتي سيكون لها استجابة من الجانب الثقافي واللغوي، وتكون مرتبطة بالأنشطة اليومية للأطفال، ويدعمها التطور المهني. هذا بالإضافة إلى أنها تشتمل على الأسر وترتبط بأغراض محددة وذات منفعة مثل: (١) اتخاذ قرارات صارمة حول التعليم والتعلم؛ (٢) تحديد الاهتمامات الجوهرية التي قد تتطلب تدخل مركز للأطفال، و(٣) مساعدة البرامج على تحسين تدخلاتهم التطويرية والتعليمية.

المصدر: NAEYC&NAECS/SDE, 2003, P.2.

المنفعة على الحاجة في أن تكون تقييمات الطلاب واضحة، ومصدر للمعلومات، وفي الوقت المناسب ومؤثرة. أما مقاييس الملائمة فتخاطب الأمور العملية المندمجة في عملية تقييم الطلاب، على سبيل المثال، الوقت وقيود الفصل المدرسي. وأخيرًا تهدف مقاييس الدقة إلى زيادة صدى عملية التقييم.

وهناك مثال على هذا، حيث أن أحد معايير المواءمة (الدقة أو الوضوح) تحدد أن "تقييمات الطلاب يجب أن تقدم المعلومات التي توضح نقاط القوة والضعف، وحيث يمكن الاعتماد على نقاط القوة ومواجهة المشكلات" (اللجنة المتحدة لمقاييس التقييم التعليمي ص ١). هناك ملخص موضح لمقاييس تقييم الطالب يمكن تحميله من الرابط التالي: http://ec.wmich.edu/jointcomm/ses/All-Summary.htm.

الآباء وصانعو القرار وعامة الجمهور

يتحمل كل من الفيدراليين والحكوميين وصانعي القرار المحليين والآباء، وعامة الجمهور ومالكي المدارس والمعلمون مسئولية إنجازات الأطفال داخل

المدرسة. ومن المتوقع من المعلمين، في ظل الشرط العام للمسئولية، أن يعدوا تقرير عن إجراءاتهم ونتائجهم. وتعتمد تقارير المسئولية واسعة النطاق، مثل تلك التقارير التي تطلبها القوانين الفيدرالية وقواعد الدولة والعديد من المدارس الموجودة في الأحياء، على نتائج الاختبار القياسي. وحتى عندما لا يمر الأطفال باختبارات المسئولية قبل أن يبلغوا المرحلة الثالثة، كما توصي معظم المنظمات المهنية، فإن الممارسات للقيام بالتقييم والتي تتم مع الأطفال صغار السن ستتأثر. والعاملين داخل المدارس لديهم قدرة عالية على التوقع بالأداء الجيد للأطفال في الاختبارات ومن المتوقع أن يقوم المعلمون بإجراء تلك الاختبارات أو يقوموا بتجميع بعض النتائج الأخرى ليظلوا على معرفة بمدى تقدم الأطفال. إن البرامج، التي تستخدم المعلومات التي يجمعها المعلمون من خلال ملاحظة نماذج الأعمال والمقابلات والأنواع الأخرى من التقييم في العديد من الولايات، تكون أكثر ملائمة للأطفال صغار السن أكثر من الاختبارات. ومن المتوقع أن تكون نتائج التقييم متاحة، وغالبًا ما تكون منشورة للعامة كما تصدر في تقارير تُعد للآباء والجمهور (Popham, 2005). كما أنه من المنتظر أن يقوم المعلمون بفهم وشرح نتائج التقييم للأفراد الذين يمكن ألا يكون لديهم أية خلفية عن التقييم التعليمي.

العمل مع المهنيين الآخرين

يتوقع المهنيين الآخرين أن يفهم المعلمون ويشاركون بمعلومات التقييم الخاصة بتطور وتعلم الأطفال في اجتماعات فريق العمل والمؤتمرات، وكذلك بأي بيانات تطلب المدرسة منهم تقديمها. فعلى سبيل المثال، فإن المعلمين يجب أن يكون لديهم معلومات موثقة بدقة معدة للتقديم إذا كانوا ينوون القيام بالإسهامات للمجموعة التي تقوم بالتقييم وعمل التوصيات عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويجب أن يكونوا قادرين على تقديم أمثلة محددة إذا طلبوا المساعدة من متخصص، أو طلبوا الإرشاد من معلمين زملاء. وقد لا تكون الملاحظات الصغيرة التي يدونها المعلمون في مفكراتهم كافية للأشخاص الذين ليس لديهم دراية بالمهمة أو السياق أو الطفل (Valencia, Hiebert & Afflerbach,1994). ومن المتوقع كذلك أن يستوعب المعلمون شروط التقييم التي يستخدمها الآخرون.

شكل ١-٢ ملخص تصنيفات مقاييس تقييم الطالب

مقاييس المواءمة	وهي تساعد على التأكد من أن تقييمات الطالب سيتم تنفيذها بشكل قانوني وأخلاقي، وطبقًا للتقييم الجيد للطلاب وللأشخاص الآخرون الذين تأثروا بنتائج التقييم. [٧ مقاييس]
مقاييس المنفعة	وهي تساعد على التأكد من أن تقييمات الطالب مفيدة. والتقييمات المفيدة هي التي تزخر بالمعلومات، وتجرى في الوقت المناسب وتكون مؤثرة. [٧ مقاييس]
مقاييس الملائمة	وهي تساعد على التأكد من إمكانية تنفيذ تقييمات الطالب كما هو مخطط لها. والتقييمات الملائمة هي التقييمات العملية والدبلوماسية والمدعمة. [٣ مقاييس]
مقاييس الدقة	وهي التي تساعد على التأكد من أن تقييم الطالب سيؤدي إلى توافر معلومات ذات صدى عن تعلم الطالب وأدائه. والمعلومات ذات الصدى تؤدي إلى تفسيرات مفيدة، ونتائج مرضية، ومتابعة ملائمة. [٨ مقاييس]

اللجنة المتحدة لمقاييس التقييم التعليمي، ٢٠٠٣.

إن الكثير من العائلات كثيرو التنقل، ويحتاج المعلمون إلى فهم واستخدام أي معلومة من معلومات التقييم التي تكون مع الطفل وبها ملخص عن تقييم الطفل الذي سيرحل ليساعد المعلم الجديد في خطته التي يجب أن تلائم الطفل. والطفل عندما يذهب من مرحلة ما قبل الحضانة إلى مرحلة الحضانة ثم إلى المرحلة الأولى والثانية، فإن سجلات الأطفال التي يحملونها معهم من مرحلة لأخرى تساعد المعلم الجديد على معرفة احتياجات الأطفال ونواحي القوة لديهم.

العوامل المساهمة في الممارسات الحالية للتقييم

هناك عدة اتجاهات سياسية وسكانية واجتماعية وتعليمية تساهم في الممارسات الحالية للتقييم، وهي تشتمل على:

- الاختبار والتقييم الرسمي
- تنوع الأطفال وأسرهم
- مفاهيم عن كيفية تطور وتعلم الأطفال
- نواحي القصور في الاختبارات القياسية

الاختبار والتقييم الرسمي

لقد صاحب عملية تطوير المقاييس التعليمية، التي قامت بها المنظمات المهنية والولايات، عملية أخرى وهي التقييم الرسمي لتقدم الأطفال تجاه تلك المقاييس. فكل ولاية من الولايات المتحدة طورت مقاييس التعليم في المرحلة الثانية عشر، وفي عملية التقييم الرسمي، وغالبًا ما يتم اختباره، في مراحل المستويات الموضوعة لتحديد ما إذا كان الأطفال مطابقين لهذه المقاييس أم لا (Meisels, 2000). إن الاختبار الفيدرالي ومتطلبات إعداد التقارير، كما في قانون (عدم إهمال أي طفل)، ونظام إعداد التقارير القومي لصالح برنامج هيد ستارت (انظر الفصل الثاني)، والذي يؤثر على الولاية التى يجرى فيها الاختبار والمتطلبات والتوقعات المحلية. وعلى الرغم من أن معظم الولايات لا تطبق التقييمات الرسمية قبل نهاية المرحلة الثالثة، فإن بعض المدارس الموجودة في الأحياء الصغيرة تبدأ إجراء الاختبارات في مرحلة الحضانة. ويشعر معلمو مرحلة الطفولة المبكرة، سواء كانوا في مرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الابتدائية، بالضغط المتزايد والتهديد الكامن في اختبارات المسئولية البارزة والعالية المخاطر. حيث يتم إبقاء الأطفال في مرحلة معينة، أو إلحاقهم بالمدرسة الصيفية بناءً على نتائج هذه الاختبارات. ويتم نشر درجات الاختبارات على مستوى المدارس في الأحياء الصغيرة، وعلى مستوى المجموعات المختلفة من السكان ويتم مقارنتها بعضها ببعض. إن الاختبار الفيدرالي والاختبار المطلوب على مستوى الولاية أو الحي يسبب الفزع للمعلمين والأطفال، ويعتبره متخصصو التقييم أنه مضلل وغير ملائم. لكن صانعي القرار يمتدحوه حيث يعتبر اختبار المسئولية شيء أساسي لتحسين عملية التعليم.

تنوع الأطفال وأسرهم

يعكس الأطفال في البرامج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة الاختلافات

الموجودة في المجتمع الأوسع. ويختلف الأطفال تقريبًا بكل النواحي الدينية والعرقية والثقافية واللغة المستخدمة داخل المنزل، ومستوى دخل الأسرة وبنيتها ومستوى الآباء التعليمي؛ بالإضافة إلى اختلاف البيئة من حيث كونها ريفية أو حضرية؛ وكيف ينتقلون من مكان إلى آخر. فالهجرة المستمرة المنتشرة بين دول العالم، واختلاف معدلات المواليد بين الجماعات تشير إلى أن الاختلافات ستزداد بمرور الوقت (Capps, Passel, Perez-Lopez, & Fix, 2003; Hodgkinson, 2003). ويعتبر التقييم الذي يرسم صورة حقيقية تحدد ما يفهمه ويفعله الأطفال طبقًا لتنوع خلفياتهم هو تقييمًا أساسيًا (Bowman, 1992).

وتمثل الفروق اللغوية تحديًا خاصًا. فتجد الأطفال في الفصول المدرسية لمرحلة الطفولة المبكرة في أنحاء الولايات المتحدة تمتلئ بمن ليست الإنجليزية لغتهم الأم. وتجد أن متعلمي اللغة الإنجليزية يرغبون في فهم وتحدث وقراءة وكتابة لغة جديدة. ومثال على هذا الاختلاف في اللغات داخل مجتمع واحد يمكن أن تراه في ولاية مينيسوتا (Minnesota) التي طبعت استمارة الفحص الخاص بمرحلة الطفولة المبكرة باللغة العربية والكامبودية والإنجليزية والهمونجية (لغة في الصين وفيتنام) ولاوس (لغة في تايلاند) والأورومو (لغة في أثيوبيا) والروسية والكرواتية الصربية والصومالية والأسبانية والفيتنامية (NAECS/ SDE Minnesota State Summary, 2003).

كذلك يتنوع نوع وعدد الخبرات التعليمية المخططة للأطفال. فبعض الأطفال الذين يدخلون دور الحضانة أو المرحلة الأولى قد يكونون في مجموعات رعاية الأطفال منذ مولدهم. وبالنسبة لآخرين، يعد دخول دار الحضانة أو المرحلة الأولى تجربتهم الأولى للاندماج داخل مجموعة. وبعض الأطفال سوف تحضر كل التجارب الغنية المتاحة ـ مثل دروس السباحة، وفرق الكرة، وورش العلوم ودروس الموسيقى، ولكن آخرون لن يدخلوا في هذه التجارب.

إن إشراك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من الاختلافات في الفصول المدرسية الخاصة بالأطفال صغار السن. وكمجموعة، تجد أن "الأطفال صغار السن ذوي الاحتياجات الخاصة... يختلفون تمامًا" (Wolery, Strain, & Bailey, 1992. P.95). فتقييم هؤلاء الأطفال ومعرفة نقاط القوة الخاصة بهم واحتياجاتهم يتطلب تطبيقات التقييم المرنة، والتي تشتمل على ممارسات الأطفال في الحياة اليومية.

إن الاختلاف والتباين داخل الأسر والأطفال في الولايات المتحدة في تزايد ولا يتناقص، ولهذا تأثيره على ممارسات التقييم.

مفاهيم عن كيفية تطور وتعلم الأطفال

من المتوقع أن يتعلم الأطفال أكبر قدر في سن مبكرة أكثر مما سيتعلمونه فيما بعد. ولدى كل ولاية الآن وثيقة أو عدة وثائق تحدد توقعات تلك الولاية حول ما يتعلمه الأطفال في مرحلة الحضانة حتى المرحلة الثانوية ـ *المقاييس* أو *المعرفة الأساسية*. لقد حددت كل ولاية تمول برامج ما قبل الحضانة ما يتوقع أن يتعلمه الأطفال في هذه البرامج ـ حيث *مقاييس المعرفة المبكرة*. إن برنامج هيد ستارت، وهو برنامج فيدرالي للطفولة المبكرة مخصص للأطفال ذوي الدخل المنخفض، لديه بيانات بنتائج الطفل التي تحدد النتائج المتوقعة للأطفال.

ولخصت العديد من الأبحاث الهامة المعرفة عن تعلم الأطفال صغار السن، وحفزت الاهتمام الشديد بتطور المعرفة والمهارة، خاصة في تعلم اللغة والقراءة والكتابة والرياضيات (Bowman, Donovan, & Burns 2001; Shohkoff & Phillips, 2000; Snow, Burns, & Griffin, 1998). يؤكد صانعو القرار، على مستوى العالم وداخل الولايات المتحدة، على أهمية التركيز المبكر على المهارات الأكاديمية المتعلقة بالاستعداد والنجاح المدرسي (White House, 2002). على سبيل المثال، يحدد البحث الخاص بمنع صعوبات القراءة بعض المهارات والمعرفة المحددة التي تساعد الأطفال صغار السن على تعلم القراءة: الوعي بعلم الصوتيات، ومفاهيم الطباعة، والمصطلحات والمعرفة الأدبية السليمة. وهذه هي النتائج المتوقعة من التعلم المبكر، وهي جزء من المنهج في العديد من دور الحضانة وبرامج ما قبل الحضانة.

وهناك مزيد من المعلومات عن *كيفية* تعلم الأطفال. فالأطفال يقومون ببناء المعرفة داخل السياق الاجتماعي الذي يؤثر في كيف وماذا يتعلمون. وهم لا يكتسبون المعرفة والمهارات بأنفسهم فقط، ولكن بطريقة تلقائية يتم تطوير مزيد من المهارات المعقدة والأفكار والفهم؛ حيث إنهم أفراد ناضجون فهم يتعلمون ما يدرس لهم ـ طبقًا لعلم النفس السلوكي الذي يتحكم في نظريات التعلم. ويتم النظر إلى التعلم والتعليم على أنهما مكونات معقدة، والتي من خلالها يقوم الأطفال والبالغون والأشياء التي يستخدمها الأطفال في العمل

واللعب، ولغة التفاعل، وكل جوانب حياة الطفل داخل وخارج المدرسة، كل هذه الأشياء تتفاعل لتؤثر في عملية التعلم (Bodrova & Leong, 1996). والأطفال لا يتعلمون الكثير والكثير من المهارات والحقائق غير المترابطة، لكنهم يحاولون تنظيم هذه المعلومات، وتطوير النظريات وفهم العلاقات، و"تطوير سبلهم المعرفية للاتصالات المستمرة بين الحقائق والمفاهيم" (Shepard, 1989, P.5).

وممارسات التقييم يجب أن تعكس العمليات التعليمية النشطة المتضمنة في هذه النظرة البنائية المعقدة الديناميكية لتطور وتعلم الأطفال (Shepard, 2000).

نواحي القصور في الاختبارات القياسية

الاختبارات القياسية هى محور تركيز الكثير من النقد للتقييم والاختبار. ويتم استخدام وقياس وتفسير هذه الاختبارات بأسلوب قياسي. وهي تشتمل على قوائم تطويرية، واختبارات فحص تطويرية خاصة بمرحلة ما قبل الحضانة، وقوائم حصر واختبارات القراءة، واختبارات الاستعداد الأكاديمية، والأدوات التشخيصية للاحتياجات الخاصة، واستعداد المجموعة، واختبارات الإنجازات، وأي اختبارات تطويرية أو ذات علاقة بالمنهج. وتلك الاختبارات يتم وضعها ونشرها وتوزيعها من خلال الناشرين التجاريين. ومن الانتقادات الموجهة لهذه الاختبارات التجارية، القوة التي أعطاها السياسيون وصانعي القرارات التعليمية والمجتمع لها، وفرط وسوء الاستخدام لهذه الاختبارات، ونتائجها والمشاكل المرتبطة بجودة تلك الاختبارات. على سبيل المثال، فالأسئلة يمكن أن تكون ضعيفة وغامضة، ولها عدة تفسيرات، أحدها فقط هو "الصحيح" (Kamii, 1990). إن عملية تسجيل وتحليل وتحضير تقارير عن نتائج هذه الاختبارات الواسعة النطاق معرضة للخطأ. وهناك اعتبار آخر وهو عدم ملائمة الاختبارات للاختلافات الموجودة بين الأطفال، والتأثير غير المناسب للاختبارات واختبار ما يتم تدريسه. وبسبب أن مدارس الولايات، وبعض مدارس الأحياء قاموا بتطوير أو تبني الاختبارات القياسية، فإن جميع الأطفال والمعلمين تقريبًا تأثروا بطريقة ما. يناقش الفصل العاشر هذه الانتقادات، ويحدد ما يحتاج معلمو الأطفال صغار السن أن يعرفوه عن الاختبارات القياسية والاختبار مثل: كيف توضع هذه الاختبارات وكيف تصحح؟ وكيف يمكن تقييمها؟ وكيف يتم تحضير الأطفال صغار السن

لتأديتهم؟ ثم شرح النتائج للآخرين. كما يساعد الفصل العاشر كذلك العاملين بمجال تعليم الأطفال على فهم ما يمكن للاختبارات القياسية أن تفعله، وما تعجز عنه، واستخداماتها المناسبة والمسئوليات المتعلقة بها.

المسئولية المهنية

يتحمل المعلمون مسئوليات التقييم التي تتزامن مع مسئوليات التعليم الأخرى. فيمكن أن تكون المتطلبات المرجوة منهم عظيمة طبقًا لخبرتهم ووقتهم. فالأمر يتطلب وقت ومجهود لتطوير المعرفة والمهارة الخاصة بالتقييم الجيد، ليدمجوا ممارسات التقييم السليمة داخل بناء واحد، ويستخدموا تلك النتائج لمساعدة الأطفال على التعلم. وعندما يصبح الاختبار والتقييم من أجل أغراض أخرى، جزء من مسئوليات المعلمين، فحينئذ يمكن أن يبدو التقييم كعبء. ومع ذلك فليس هناك طريقة سهلة لتلاشي تقييم واختبار المسئولية الرسمي، حتى عندما تدرك أحيانًا تأثيراتهم المعاكسة. يجب على العاملين داخل حقل التعليم أن يوازنوا بين حاجة الجمهور لمعرفة نتائج البرامج التعليمية وبين حاجة المعلم لمعلومات مختلفة لتوجيه القرارات داخل الفصل المدرسي.

وعلى نفس المنوال، لا يوجد تقنيات بسيطة للاختبار أو التقييم لتمد المعلم بكل ما يحتاج أن يعرفه ليتخذ قرارات بناءة؛ ورغم ذلك فإن هناك طرق عدة لزيادة قدر وجودة المعلومات التي لدينا عن الأطفال. ويمكن أن يساعد الاستخدام المنتظم للتقييم داخل الفصل المدرسي لتوجيه اتخاذ القرار، وهذا يساعد المعلمين والآباء على استعادة إيمانهم بحكمهم وحكمتهم التعليمية وقدرتهم على تقييم وفهم ومساعدة التطور عند الأطفال صغار السن (Eisner, 1995). "هناك العديد من الأشكال الجديدة للتقييم، ولكن ما نحتاج له هو رفض التقيد بأي تكنولوجيا محددة... [ولكن بتكنولوجيا يتم اختيارها بعناية] وهناك أنواع مختلفة وخليط من التقييمات لأغراض متباينة" (Haney & Madaus, 1999, p.687).

إن هذا الكتاب يهدف إلى مساعدة المعلمين على تعلم المزيد عن هذه "الأنواع والامتزاجات المختلفة" للتقييمات. ونحن نأمل أن المعلمين سوف يأخذون المبادرة تجاه تكامل التقييم والبناء داخل منهج مترابط ومتجاوب، والذي يعزز ويدعم تطور وتعلم الأطفال.

الملخص

إن المعلمين والمدارس والمراكز في أنحاء الولايات المتحدة يقومون بتقييم تعلم وتطور الأطفال بطرق عديدة ومتنوعة، ويستخدمون هذه المعلومات لأغراض مختلفة. إن مفردات مصطلح التقييم قد تطورت لتصف وتفرق بين الاتجاهات المختلفة للتقييم، ويركز هذا الكتاب على التقييم الرسمي داخل الفصل المدرسي: حيث اكتشاف ما يعرفه الأطفال، وما يستطيعون عمله واكتشاف مواقفهم، واهتماماتهم، واتجاهاتهم في التعلم لتوجيه ومساعدة في نمو وتطور وتعلم الأطفال وليس فقط لتصنيف أو ترتيب أو تجميع الأطفال ببساطة.

ومن المتوقع أن يكون المعلمين أكفاء في التقييم. فالمنظمات المهنية حددت مقاييس عالية لتعلم التقييم والممارسة المهنية. ويتوقع الجمهور والسياسيون من المعلمين أن يكونوا مسئولين في عملهم مع الأطفال، وأن يقدموا المعلومات الضرورية للتقييم الشامل، بالإضافة إلى المعلومات التي تلائم السياق داخل الفصل المدرسي. والتواصل مع المهنيين الآخرين يتطلب أن يكون المعلمين قادرين على توثيق وشرح نتائج التقييم.

وتشمل العوامل التي تساهم في الممارسات الحالية للتقييم الاختبار والتقييم الرسمي؛ وتنوع الأطفال وأسرهم الذي يدعم من خلال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ ومفاهيم حول تطور الأطفال وتعلمهم، بالإضافة إلى نواحي القصور في الاختبارات القياسية.

للمعلمون مسئولية مهنية لمعرفة واختيار استراتيجيات التقييم الملائمة للأطفال صغار السن وأسرهم الذين يعملون معهم ثم استخدام تلك المعلومات لتوجيه ودعم تطور وتعلم الصغار.

التطبيق الشخصي

١. اعكس مفهومك عن "المعلمين والتعليم". بأي طريقة يتلائم مفهومك مع التوقعات بكون "المعلمين مساعدين لتطور وتعلم الأطفال"، كما تم وصفه في الجزء الخاص بـ (توقعات المعلمين)؟ وبأي طريقة يكون مفهومك غير ملائم؟ ما هي الدلالات التي استوحيتها من هذه النقطة؟

٢. تخيل أنك تم تعيينك كمعلم للمرحلة الأولى في مدرسة بحي ليك شور

(Lake Shore)، وكانت هي رغبتك الأولى. وفي اجتماع قبل بدء عملك، اكتشفت أن مجلس الإدارة قرر أن ينتهج سياسة عمل مدرسة صيفية للأطفال الذين لم يجتازوا اختبارات التقدم الجديدة في نهاية العام الدراسي. ماذا سيكون رد فعلك الشخصي؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. إن القوى الاجتماعية والتعليمية والسياسية السكانية تؤثر على ممارسات التقييم. بأي الطرق تكون هذه القوى مؤثرة على تقييم التعليم في مجتمعك؟ قم بإرفاق النتائج المستخلصة مع الأدلة الحالية من الأخبار من التليفزيون أو الراديو أو النشرات المدرسية أو الخبرات الشخصية.

٢. إجراء مقابلة مع معلم بدار حضانة عن سياسات دخول الدار. هل هناك بعض الاختبارات الرسمية أو غير الرسمية تستخدم لتحديد استعداد الأطفال؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي هذه الاختبارات؟ ما هي الاعتبارات الأخرى التي تحدد هذا "الاستعداد"؟ بأي طريقة تأتي وتنبثق هذه السياسات من الأبحاث والتوصيات الحالية التي تعني بالدخول والاستبعاد من المدرسة؟

٣. قم بفحص الاختلافات بين الأطفال الصغار في ولايتك أو مدينتك أو مجتمعك. إذا كنت في حاجة لمزيد من الفحص فقم بزيارة بعض الفصول المدرسية. وقم بشرح تطبيقات نتائج التقييم التي حصلت عليها.

٤. دراسة ممارسات المعلمين للتقييم أظهرت أن الأهداف الأولية للتقييم كانت "الحكم على إنجازات الأطفال في المراحل التعليمية" (Stiggins & Conklin, 1992, P. 47). قم بمناقشة هذه النتائج وربطها مع التفكير الحالي عن هدف التقييم.

قراءات مقترحة

Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1995). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

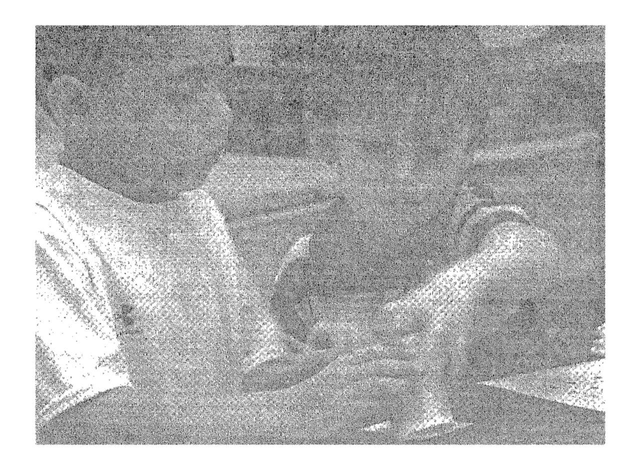
Kamii, C. (Ed.). (1990). *Achievement testing in the early grades: The games grown-ups play*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*. Washington, DC: Author. Position statement available at www.NAEYC.org.

Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Educational Goals Panel.

الفصل الثاني

المسئوليات القانونية والأخلاقية والمهنية في التقييم



"إن العدالة، والتي تتمثل في حقوق كل الأفراد، والسلوك الأخلاقي المهني، يجب أن تتواجد في كل أنشطة التقييم للطلاب، بدءً من التخطيط الأولى لجمع المعلومات إلى تفسير واستخدام وتواصل النتائج" (American Federation of Teachers et al., 1990, p.5). ولعمل ذلك فإن المعلمين يجب أن يعرفوا ما هو "السلوك الأخلاقي المهني" في وسائل التقييم، ويجب أن يطوروا عاداتهم وميولهم للتصرف طبقًا لذلك.

ويقوم المعلمون بجمع وتسجيل المعلومات المهمة الحساسة (بالغة الدقــة) عن الأطفال. فالقرارات والتوصيات القائمة على جزء من هذه المعلومات قــد تؤثر على فرص الأطفال للتعلم؛ ولذلك تعتبر "عالية المخاطر". والتوصــيات بالانضمام إلى برنامج للطلاب المتميزين أو ذوي المواهب، بتقديم مــساعدة خاصة لطالب صغير معاق؛ أو بإبقاء طفل في مرحلة الحـضانة، أو الحاجــة لحضور مدرسة صيفية، ترتبط كلها بفرصة هذا الطفل في التعلم، يجب تنفيذها بدرجة كبيرة من الاهتمام. وحتى القرارات المتعلقــة بالأهــداف والوســائل الإرشادية لديها تأثير على فرص الأطفال في التعلم. فعلى سبيل المثال، فــإن المبالغة في التركيز على التدرب والممارسة قد يحرم الأطفــال مــن فــرص لتطبيق المعرفة على مشكلات عملية. والتقارير المعدة للآباء وهيئة العــاملين بالمدرسة يجب أن تكون عادلة وحقيقية. ولكي يقوم المعلمــون بمــسئولياتهم القانونية والأخلاقية والمهنية في التقييم، يجب عليهم:

- معرفة القوانين الفيدرالية والحكومية التي تتصل بالتقييم الرسمي
- حماية حقوق الطفل والأسرة في ظل القانون والمحكمة
- استشعار الفروق الفردية والاجتماعية والثقافية
- ممارسة العدالة وعدم التحيز
- جمع المعلومات الجديرة بالثقة
- استخدام معلومات التقييم بطرق ملائمة
- معرفة وممارسة الالتزام عن طريق سياسات المراكز والمدرسة

إن هذا الفصل طويل ومتوسع لأن الموضوع متوسع. إنه يعكس أهميــة التقييم التعليمي في المدارس والمجتمع.

معرفة القوانين الفيدرالية والحكومية التي تتصل بالتقييم الرسمي

عدم إهمال أي طفل

إن إعادة تفعيل قــانون التعلــيم الأساســي والثــانوي (The Elementary and Secondary Education Act (ESEA)، والذي يُعرف بين النــاس باســم "عــدم إهمال أي طفل" (NCLB)، هو أمر مكلف به على مستوى البلاد، والذي يعني

بالمسئولية القائمة على الاختبار تجاه المدارس التي تتلقى دعمًا ماديًا فيدراليًا (2002). والبنود الأساسية في هذا القانون والتي تؤثر على عملية تقييم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة هي:

١. يجب أن تخضع كل الولايات، والمدارس الإضافة إلى المدارس الموجودة في الأحياء للضوابط الفيدرالية حتى تتمكن من الحصول على برنامج التمويل الفيدرالي المستمر Title1.
٢. سيخضع جميع طلاب المدارس العامة من المرحلة الثالثة حتى الثامنة لاختبارات في القراءة والرياضيات كل عام.
٣. يجب على كل المدارس أن تحقق "تقدم سنوي ملائم" (Adequate Yearly Progress (AYP)) ، من أجل الوصول إلى إتقان القراءة والرياضيات تصل نسبته إلى ١٠٠%.
٤. على كل ولاية أن تطور اختباراتها وتحدد مفهومها عن "الإتقان" في الاختبارات.
٥. يجب أن يُعرض التقدم في الاختبارات المختارة على كل الطلاب، ومن بينهم الأطفال المعاقين، ومحدودي الدخل، وذوي المستوى الضعيف في اللغة الإنجليزية والطلاب من مختلف الجنسيات والأعراق والأديان.
٦. يجب نشر البيانات على الجمهور.

وحتى على الرغم من أن هذا الاختبار لا يتم إجراؤه إلا ابتداءً من المرحلة الثالثة، إلا أن المعلمين والإداريين العاملين مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يشعرون بالضغط، حتى يتأكدوا من أن كل الأطفال قد حققوا الهدف المرجو وهو أن يتعلم الأطفال القراءة بنهاية المرحلة الثالثة.

ويتم التفاوض حول كيفية تطبيق مبدأ (عدم إهمال أي طفل) بين الولاية ووزارة التعليم الأمريكية. ويتوقع القراء أن يروا تعديلات في الضوابط وكيف تُفسر هذه الضوابط في كل ولاية لتستمر هذه المفاوضات.

برنامج هيد ستارت والبرامج الفيدرالية المدعمة الأخرى الخاصة بمرحلة ما قبل الحضانة

في عام ٢٠٠٣، بدأ برنامج هيد ستارت المدعم الفيدرالي من أجل الأطفال

ذوي الدخل المنخفض في اختبار وإعداد تقارير عن مبادرة تعرف باسم نظـام إعداد التقرير القومي. فالطفل ذو الأربع أعوام المنضم لبرنامج هيد سـتارت يخضع للاختبار في فصلي الخريف والربيع. ويركز الاختبار القياسي الفردي الموجه على المعرفة العامة، وقاموس الكلمات، والتعـرف علـى الحـروف والأرقام. وتستخدم نتائج هذا الاختبار لأغراض خاصة بالمسئولية. أما البرامج الفيدرالية المدعمة الأخرى فتتخذ إجراءات أخرى.

الضوابط والقوانين الخاصة بالولاية

لدى كل ولاية منهجها المختلف للمسئولية. وقد طور العديد منهم اختبـاراتهم حتى تساير معايير الولاية وأهدافها. وبعضهم يستخدم اختبـارات الإنجـازات القياسية الحالية.

وكذلك تختلف متطلبات كل ولاية لتقييم الأطفال في برامج مرحلة ما قبل الحضانة التي تدعمها الولاية. هذه البرامج لا تتواجـد فـي كـل الولايـات. وبعضها يتطلب رقابة شديدة على برامج مرحلة الطفولة المبكرة (مثل نـسبة المراهقين إلى الأطفال، ومساحة الأرض والمعدات، والأنشطة المعروضـة)، وليس على تقييم الأطفال. وتتطلب الولايات الأخرى إعداد تقارير عـن تقـدم الأطفال، ولكنهم يتركون تحديد طبيعة إعداد هذه التقارير للبـرامج المحليـة. وبعضهم يتطلب من البرامج التي تتلقـى دعـم الولايـة أن تـستخدم أدوات وعمليات محددة (مثل نظام عمل العينات) ولذلك فإن نتائج كل هذه البرامج يتم جمعها (إجماليًا) وتحليلها.

حماية حقوق الطفل والأسرة

قد تبدو ممارسات الفصل المدرسي والقرارات التعليمية بعيـدة عـن قاعـات المحاكم والعمليات القانونية، ولكنها ليست كذلك. فالمحاور القانونية التي تتصل بالتقييم واستخدامه تتمحور حول ثلاثة حقوق للأفراد: الحماية المتساوية فـي ظل القانون والإجراءات المتعارفة والخصوصية (Sandoval & Irvin, 1990). وتتغير القوانين وتفسيرات المحكمة، ولكن لا تتغير المبادئ الرئيسية والحقوق وتأثيرها الضمني على المعلمين والمدارس والبرامج.

الحق في الحماية المتساوية في ظل القانون

إن الحماية المتساوية في ظل القانون، من حيث أعمال الحكومة ومن بينهم هيئة العاملين بالمدرسة، تعني أن "الفرد يجب أن يتمتع بنفس الحقوق والمزايا أو الأعباء ككل المواطنين الآخرين" (Sandoval & Irvin, 1990, P.86)، إلا إذا كان هناك سبب قوي لمنع الفرد أن يستمتع بذلك. هذه المعلومات التي تستخدم لإعطاء الطفل معاملة خاصة، مثل التعليم الخاص، يجب أن تكون متاحة وعادلة. وإذا لم تتلقى أحد المجموعات حقوقها على نحو متفاوت أو لم تحصل على تلك المزايا، فإن هناك احتمالية بأن مبدأ الحماية المتساوية يكون غير مطبقًا.

ومعظم قرارات المحكمة التي تتصل بالحماية المتساوية تتعلق بوضع الأطفال ذوي الأقلية العرقية في التعليم الخاص أو الدرجات الأكاديمية المنخفضة يجب أن يكون على أساس الاختبارات والمقاييس الأخرى. وتجرم القوانين استخدام الاختبارات ذات طابع التفرقة العنصرية والمعايير الرسمية التي تصلح للاستخدام المستهدف. ويجب أن يكون لدى كل الولايات سياسات وإجراءات تمنع زيادة التمييز أو عدم التمييز بين الأطفال المعاقين. إن المدارس بالأحياء الصغيرة التي تزيد في التمييز بين أقليات الطلاب يجب أن تنفذ الاستراتيجيات المفضلة لإنقاص عدد الطلاب الذين يلتحقون بصورة غير ملائمة بالتعليم الخاص *(Diana V. California State Board of Education et al.*, 1970; Mercer, 1972; P.L. (Public Law) 94-142 [The Education for All Handicapped Children Act of 1975]; P.L. 101-576, P.L. 105-17, and P.L. 108-466 [The Individuals with Disabilities Education Acts of 1990, 1997, and 2004]).

يجب أن تقدم التقييمات وتعرض باللغة والشكل الأقرب للحصول على المعلومات الدقيقة حول ما يعرفه الطفل وما يستطيع عمله أكاديميًا وتطويريًا ووظيفيًا (IDEA, 2004).

الحق في الإجراءات المتعارفة

الإجراءات المتعارفة تعني أن الأفراد لديهم "الحق في الاعتراض وفي التعبير عن رأيهم قبل اتخاذ أي إجراء" دون الرجوع لهم (Sandoval & Irvin, 1990, p. 86). ليس هذا فحسب بل إنهم لا يستطيعون الحصول على حقوقهم ومزاياهم

كمواطنين متعرضين للتعسف وغير ناضجين وغير عاقلين. وهناك قانونان مهمان يتحدثان عن مسئوليات المؤسسات التعليمية تجاه الآباء والأطفال يتصلان بهذه الإجراءات: الفقرة ٩٤ و١٤٢ من قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين والفقرة ٩٣ و٣٨٠ من قانون خصوصية وحقوق الأسرة التعليمية لعام ١٩٧٤. هذان القانونان يتطلبان أن يدرك الآباء أو أولياء أمور الأطفال صغار السن حقوقهم مقدمًا قبل اتخاذ آية قرارات أو إجراءات حاسمة. والآباء وأولياء الأمور لديهم الحق في تقديم الأدلة؛ للحصول على التمثيل القانوني الملائم؛ والاستجواب الدقيق للشهود؛ وفي فحص كل سجلات المدارس ومواجهة من لا يوافقون عليها؛ وفي تلقي التقييم النفسي المستقل الذي تقوم به الولاية. ولا يعتبر تقييم المعلم أو المتخصص للطالب لتحديد الاستراتيجيات الإرشادية الملائمة تقييمًا كافيًا للتعليم الخاص والخدمات المرتبطة به (IDEA, 2004). لقد عملت المدارس والمراكز سويًا لتلبية هذه المتطلبات في مؤتمرات الأسرة وهيئة التعليم حيث يهتم الكل بالقرار الأساسي حول الطفل، ويتباحثون للتعامل مع الأدلة والاختيارات.

قد تتاح لآباء الأطفال الذين يحضرون إلى المدرسة التي تتلقى الدعم الفيدرالي كل هذه المعلومات في الملفات الرسمية، والتي تتضمن مواد وملفات أخرى للتقييم والملاحظات على المشكلات السلوكية، وعلى خلفية كل أسرة، وسجلات الحضور والملفات الصحية، ومستوى الطبقات الاجتماعية، ودرجات الاختبار، ومعدلات المرحلة، والتقارير النفسية وكل السجلات الأخرى ما عدا الملاحظات الشخصية التي يدونها أعضاء هيئة العمل لمجرد استخدامهم الشخصي.

الحق في الخصوصية

إن الحق في الخصوصية يشتمل على حق الأفراد في اختيار إذا ما كان، ومتى وكيف يتم مشاركة السلوك والاتجاهات والاعتقادات والآراء مع الآخرين. (Sandoval & Irvin, 1990). ونفس القوانين التي تتوافر للإجراءات المتعارفة تتطلب من الآباء أن يعطوا الإذن قبل أي اختبار أو التصريح بالمعلومات لأي شخص غير الآباء أو المؤسسة التعليمية. وعلى أن الآباء يعطوا موافقات مكتوبة قبل أن يقوم المسئولون في المدارس بإعطاء السجلات للأفراد أو المؤسسات غير الرسمية. ويجب أن تحافظ المدارس على سجلات مكتوبة

للأفراد الذين يرغبون في الإطلاع على سجلات الأطفال طبقًا لما ينص عليه قانون الخصوصية والحقوق التعليمية الأسرية لسنة ١٩٧٤ (P.L. 93-380, the Family Educational Rights and Privacy Act).

بالإضافة لذلك فهناك عدة قيود أخلاقية. فعندما تعمل مع الأطفال طوال اليوم، تجد أنه من السهل مشاركة الأحداث أو الإحباطات أو الملاحظات الممتعة في استراحات المعلمين أو التجمعات الاجتماعية. ولا يجب مشاركة المعلومات عن الأطفال إلا مع الأفراد الذين يكون لهم الحاجة والحق في المعرفة فقط. ويجب أيضًا عدم عمل ملاحظات مكتوبة أو مقروءة غير جيدة. عليك بالاحتفاظ بالسجلات المكتوبة أو قوائم الفحص أو السجلات الأخرى ـــ حتى السجلات التي لم تكتمل بعد ـــ في مكان لا يصل إليه البالغين والأطفال الآخرين ممن قد يقرأون ذلك بالصدفة. وقم بوضع المعلومات الخاصة في ملف ملائم ثم قم بمناقشتها على أساس مهني. إن المعلمون يكونون دائمًا في موضع ثقة، وطبقًا لهذا الدور المتميز فإنهم يعرفون عدة أشياء عن الأطفال والأسر والتي قد لا تظهر أبداً على الورق، وقلما تظهر في المناقشات التي تحدث بالمصادفة. يجب تدريس السلوك الأخلاقي الذي يتصل بسرية هذه المعلومات للمعلمين المساعدين أو المتطوعين.

يجب أن يقوم المعلمون بوضع المعلومات الحساسة عن خلفية الأسرة أو مشكلات الأطفال في ملفات سرية. أما الملفات الخاصة بالأطفال التي تحتوي أساسًا على أعمالهم فغالباً ما يكون لهم الحق في الإطلاع عليها في الفصل. وعلى أية حال إذا قمت بمشاركة مساحة الفصل المدرسي مع مجموعات المجتمع الأخرى، حاول أن تجد خزانة صغيرة خاصة لوضع هذه الملفات.. احتفظ بالملفات، التي تحتوي على معلومات غالبًا ما تعتبر سرية مثل نتائج الأداء أو التقارير الملخصة، في مكان سري. ويمثل دفتر يوميات الأطفال حالة خاصة. فبالرغم من أن ذلك يتم كجزء من عمل الفصل المدرسي، إلا أنه قد يحتوي أحياناً على مشاعر الأطفال، واهتماماتهم، ومشكلاتهم، ومن بينها المشكلات الأسرية. ولهذا يجب عمل فصل بين دفتر اليوميات الذي يعد تقريرًا عن مشروع الطفل أو عمله بالفصل وبين دفتر اليوميات الذي يحتوي على الأشياء الشخصية فنادرًا ما يقوم الأطفال بالتفرقة بين ما هو خاص وما يمكن أن يتم مشاركته مع الأطفال والمعلمين الآخرين. ولذلك يجب على المعلمين مراقبة أعمال الأطفال.

كما يجب وضع الملاحظات أو قوائم الفحص الكاملة كليًا أو جزئيًا أو مدرجات التصنيف أو غيرها من النماذج في ملف أو في أحد الأدراج أو على أحد الأرفف حتى لا يقوم أحد بقراءتها عن طريق الصدفة.

القوانين الرئيسية

تتواجد المسئوليات القانونية التي تتصل بتقييم وتخطيط الخدمات التعليمية للأطفال صغار السن في عدة قوانين فيدرالية موضوعة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وهي تقوم على أساس الحقوق المدنية الأساسية المفروضة لكل المواطنين.

الفقرات ٩٤- ١٤٢ من قانون عام ١٩٧٥، وضعت سياسة تعليمية قومية للأطفال المعاقين من عمر ٣ إلى ٢١ سنة. لقد حدد قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين الإرشادات الملائمة للاختبار والقياس، ووضع الشكل الرسمي لاستخدام برنامج التعليم الفردي (Individualized Education Program (IEP).

الفقرات ٩٩- ٤٥٧ من قانون عام ١٩٨٦، قامت بتفعيل الفقرات ٩٤-١٤٢ للأطفال المعاقين من سن ٣ إلى ٥ سنوات، وقدمت خدمات عظيمة للأطفال صغار السن. وهذا القانون يحتاج إلى برنامج فردي لخدمة أسر الأطفال الرضع ((Individuals Family Service Program (IFSP).

الفقرات ١٠١ - ٥٧٦ من قانون عام ١٩٩٠، أعادت تسمية قانون المعاقين (الفقرات ٩٤-١٤٢) باسم قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) ، وأجاز بنود القانون الأساسية.

الفقرة ١٠١ -٣٣٦ من قانون عام ١٩٩٠، وهو قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات، تطالب بالمساواة في المعاملة وتوافر أسباب الراحة لكل الأفراد المعاقين، ويتضمن هذا المساواة في الالتحاق والحصول على كل التسهيلات الممكنة لمرحلة الطفولة المبكرة (Wolery & Wilbers, 1994).

وهذه القوانين والتعديلات والضوابط أكدت على أن:

- المقاييس التي تستخدم لتحديد وتصنيف ووضع الأطفال في برامج الاحتياجات الخاصة يجب ألا تتسم بالتفرقة العنصرية. ويجب استخدامها للهدف الذي وضعه الأفراد المؤهلين لهذه البرامج. ويجب أن تتسم كل ممارسات التقييم بالموضوعية.
- يجب أن يعطي الآباء إشعار مسبق بوقت كاف وإخطارهم قبل

القيام بوضع أية معايير للتصنيف والتخطيط والإحلال.

- قد يطلب الآباء تقييم أو إعادة تقييم لأطفالهم وأيضًا تقييم مستقل.
- قد يقوم الآباء بتقييم أطفالهم مستخدمين اللغة التي يعرفونها أكثر.
- قد يراجع الآباء سجلات طفلهم، ويحصلون على نسخ منها، ويتعاملون مع المعلومات الناتجة عن ذلك.
- الأطفال المعاقون صغار السن، من مرحلة الحضانة إلى المرحلة الابتدائية، يتم إلزامهم بالتعليم العام الملائم المجاني.
- يقوم الآباء بطرح الأسئلة وتحدي الأحداث التي تتصل بتعليم أطفالهم في المدارس.
- الأطفال المعاقون صغار السن يجب أن يحصلوا على برنامج التعليم الفردي الذي أعده فريق يضم معلم عام وآخر خاص، وشخص لديه معرفة بالتقييم وتضمين نتائج التقييم في ممارسات الفصل المدرسي والآباء والأشخاص المعنيين الآخرين. والآباء لديهم الحق في الاشتراك في خطط تقييم وتعليم الأطفال (Alper, 2001; ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1994).

وفيما يتعلق بالتقييم، تتسع قوانين تعليم الأفراد المعاقين لسنة ١٩٩٧ و٢٠٠٤ وتوضح باستفاضة الإرشادات التالية.

- يجب أن تستخدم مجموعة متنوعة من أدوات واستراتيجيات التقييم اللغوي والثقافي العادلة. فلا يمكن اعتبار إجراء واحد هو المعيار الوحيد.
- يجب أن تقدم أدوات واستراتيجيات التقييم المعلومات التي تساعد مباشرة في تحديد الاحتياجات التعليمية للطفل أكاديميًا وتطويريًا ووظيفيًا.
- يجب أن توثق المعلومات التي تأتي من شتى المصادر وأن تُراجع بدقة. وهذا يتضمن (١) معلومات التقييم التي يقدمها الآباء و(٢) التقييمات والملاحظات الحالية القائمة على الفصل المدرسي و(٣) ملاحظات المعلمين ومقدمي الخدمات القائمين على التقييم.
- إن فريق العمل التعليمي ليس مسئولاً عن تطوير برنامج التعليم الفردي فحسب، بل إنه مسئول عن التقييم وتقديم التعليمات ومراقبة تقدم الطالب.

كما تتضمن القوانين إدراج كل الأطفال المعاقين في برامج التقييم العامة على مستوى الولاية أو الأحياء، موضحة أن هذه الإجراءات يجب أن تقدم للأطفال الذين يحتاجون إلى الرعاية (Alper, 2001; CEC, 2005). ويجب أن تصاحب التقييمات البديلة المحتوى الفردي الأكاديمي للولاية، ومقاييس الإنجاز.

يجب أن تستشعر الفروق الفردية

إن التقييم سيكشف عن العديد من الفروق الفردية بين الأطفال. لقد كان أمر محاولة توضيح هذه الفروق هو محور اهتمام العاملين في حقل التعليم منذ عشرينيات القرن الماضي، عندما كشفت خطوة الاختبار عن الاختلاف الكبير بين إنجازات الأطفال في الفصل المدرسي النموذجي (Gage & Berliner, 1998). وهناك ثلاثة أنواع من الفروق الفردية تقع في محور اهتمام العاملين في حقل تعليم الأطفال صغار السن وهي: الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال والأسر المعرضين للمخاطر والأطفال الذين يحتاجون التحدي. ويعد التعليم الشامل طريقة للإطلاع على العديد من الأشياء التي يتشارك فيها الأطفال، بالإضافة إلى الفروق الفردية بينهم.

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

إن عملية تعريف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ـ سواء كانت إعاقات أو تأخرات تطورية ـ ربما تكون هي المجال الوحيد في عملية تقييم الأطفال الذي حظي بمزيد من الاهتمام والنقد. وتتسع النظريات والأبحاث عن تعريف وتعليم هؤلاء الصغار. وتتغير المصطلحات نتيجة لذلك، والعديد من هؤلاء الأطفال لا ينتمون لأي تصنيف أو قد ينتمون لعدة تصنيفات. فالأطفال الذين يعانون من العجز البصري أو السمعي أو العصبي أو من مرض في العظام أو مرض عضلي أو من لديهم عدة إعاقات عادة ما يتم معرفتهم وتشخيصهم قبل التحاقهم بالدراسة. وقد يمكن أن يكتشف معلم الفصل الإعاقات الأقل وضوحًا مثل القصور في التعلم أو مشكلات الكلام واللغة أو الاضطراب العاطفي أو العجز عن التركيز أو التأخر العقلي الشديد. ستنبهك "الأعلام الحمراء" التطويرية في ملحق ب إلى الاحتياجات المحتملة، كمرجع لك.

ورغم أن المعلمين يستشعروا هذه المشكلات المحتملة، إلا أنهم لا يجب

أن يبالغوا في تمييز هؤلاء الأطفال. فالعديد من "المشكلات" المدرسية تُعد بوضوح سلوك طبيعي لهذا الطفل طبقًا لعمره أو مستواه التطوري أو جماعته الثقافية (Armstrong, 1995; Gage & Berliner, 1998). على سبيل المثال، من المحتمل أن يُلقي الأطفال صغار السن الاهتمام لشيء غير ممتع (McAfee, 1995). وتتأثر قدرات الأطفال على الاستماع والحضور داخل الفصل بالوقت وعدد ونوع الأشياء التي تشغله وتشتت تركيزه ومدى اهتمامه بالنشاط والمتغيرات الأخرى. إن وضع برنامج تعليمي أو تعليمات خاصة غير ملائمة بالفصل المدرسي قد تتسبب في اضطراب سلوك الطفل أو فشله في التعلم. ومثال على هذا أن الأطفال صغار السن النشطاء الذين يطلب منهم أن يقوموا بمهام تفوق مستوى تطورهم يمكن أن يعطوا نتائج غير مرضية. وكذلك الأطفال الذين يحتاجون إلى معالجة وترتيب أو إعادة ترتيب وحل مشكلاتهم مع بعض الأشياء يمكن أن يفشلوا في تعلم المهمة إذا ما قدمت إليهم بالرموز فقط.

إن البرامج التطويرية والفردية الملائمة تقلل من التوقعات غير الواقعية للأطفال الصغار، وتتيح تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الحقيقية. ولعمل ذلك، عليك باستخدام عملية التقييم الموصى بها: صف ووثق سلوك الطفل باستخدام مصادر ونظريات وطرق متعددة؛ قارن ذلك السلوك مع التوقعات التطورية ومع أطفال آخرين؛ تحدث مع الآباء وادرس وناقش واستوعب المعلومات، ومن ضمنها أي معلومة عن بيئة الفصل المدرسي التي قد تشارك في خلق هذا السلوك. عقب ذلك قرر ما إذا كان الموقف يمكنك معالجته أو أنك ستحتاج إلى استشارة متخصص. فإذا كان هناك شك، فعليك بالاستشارة. ومعظم المدارس والمراكز والوكلاء لديهم عدة إجراءات وقائية لضمان حماية حقوق الأطفال والأسر، ومن بينها التقييمات الطبية. وتعد التقييمات التي تؤدي للإدراج في برامج خاصة من الأشياء "عالية المخاطر" والمعلمون يعملون مع العديد من الأشخاص لوضع هذه التوصيات.

الأطفال المعرضون للمخاطر

إن التدخل والتحديد المبكر "للمخاطر" التي يتعرض لها الأطفال والأسر يتزايد، حيث يدرك العاملون بحقل التعليم والسياسيون أن مرحلة الحضانة أو السنة الأولى من المرحلة الابتدائية يمكن أن تتأخر عند كثير من الأطفال. أول

الأهداف التعليمية الرئيسية لجمعية الحكّام القوميين هو أن كل طفل يجب أن يدخل إلى المرحلة الأولى وهو مستعد للتعلم وقادر على الاستفادة من التعليم الملائم (National Governer's Association, 1990). وهناك تعريف آخر لهذا الهدف وهو الانتباه إلى الصحة الجسدية للطفل، وتطور الحركة، والتطور الاجتماعي والشعوري، واتجاهات الطفل نحو التعلم، وتطور اللغة، والإدراك، والمعرفة العامة، وهي العوامل التي تحدث فارقًا بين كون الطالب مستعدًا للتعلم وبين كونه محفوفًا بالمخاطر. كيف يرتبط هذا بالتقييم؟ أولاً، اختيار الأطفال والأسر للانضمام لبرامج المخاطر التي يتعرض لها الأطفال يجب أن يكون دقيقًا، ويكون احتياج الطفل للدخول في هذا البرنامج مؤكدًا. ثانيًا، إن تقييم حالة الطفل وتقدمه كدليل لوضع البرامج التعليمية أمر ملزم. ثالثًا، يحتاج المعلمون في هذه البرامج لأن يظلوا متيقظين للمؤشرات التي تدعو للتقييم والتدخل المحتمل من جانب متخصص. ويمكن للفحص، حتى لو كان دقيقًا، أن ينسى العديد من الأطفال الذين يحتاجون إلى نظرة فاحصة، كما يمكن أن يخطئ في تحديد الأطفال الذين لا يعانون من أي مشكلات. فيحتمل أن يُنسى الأطفال ذوي المشكلات الدقيقة أو المتقطعة أو المتضاربة (Patterson & Wright, 1990) . كما يمكن أن تتفاقم المشكلات بعد أن ينتهي الفحص. ويجب أن ينتبه المعلمون دائمًا للإشارات التي تدعو إلى "نظرة ثانية" (انظر الملحق ب).

الأطفال الذين يحتاجون التحدي

قد يحتاج الأطفال صغار السن إلى تحدي خاص وذلك لعدة أسباب ومنها: ثراء وتنوع تجاربهم التعليمية والأسرية؛ والتعلم المبكر للمهارات الأساسية؛ والتطور القيم في مجال معين؛ والتطور المتقدم بوجه عام؛ ولكونهم أكبر سنًا من الأطفال الآخرين في المجموعة؛ أو أن يكون الطفل مبدعًا أو موهوبًا أو ذو "قدرات عالية". ويمكن أن يحدد التقييم داخل الفصل المدرسي الأطفال الذين يحتاجون التحدي، والمجالات التي يحتاجونه فيها، وبعض الإرشادات حول الأنشطة الملائمة لرعاية اهتماماتهم وقدراتهم. وليس كل الأطفال الذين يحتاجون التحدي يتمتعون بالموهبة، ولكن يجب أن ينتبه المعلمون إلى احتياجات هؤلاء الأطفال كما ينتبهون لمن يواجهون صعوبات.

إن احتمالية الخطأ كبيرة، كما هو الحال مع كل أشكال تقييم الأطفال صغار السن الأخرى. فيسهل أن تخطأ في التعلم السريع أو النضوج المبكر

أو التدريب الخاص للموهوبين الحقيقيين. ويحتمل أن يعجز المعلمون عن التوافق وتحرى الدقة، والسلوك الجيد مع الموهوبين (Gage & Berliner,1998). وهناك عدة أشكال للموهبة، ولكن المدارس الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة غالبًا ما تلاحظ البراعة العقلية الفائقة فقط ــ كيف تكون "ذكيًا". أما ضغوط الآباء لإدراج أطفالهم في برامج الموهوبين فيمكن أن يكون لها تأثيرات سلبية على الطفل. فتهيئة الطفل ليكون موهوبًا أو ذو قدرات عالية يجب أن يتم تحت كل الضوابط القانونية والأخلاقية.

التعليم الشامل

يحتوي "التعليم الشامل" على انضمام الأطفال صغار السن ذوي الاحتياجات الخاصة بقدر الإمكان في كل جوانب الحياة في المجتمع والتعليم. ففي موقف مثالي، يتلقى المعلمون المساعدة الخاصة التي يحتاجونها لتقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتنفيذ المنهج الدراسي الملائم. وهذا لا يحدث دائمًا، ويجد المعلمون أنفسهم يتحملون المزيد من مسئولية التقييم ووضع البرامج التعليمية. وحتى في وجود مساعدة من متخصصين، يحتاج المعلمون وصفًا دقيقًا وتوثيقًا ملائمًا للمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية والتطويرية مع الخبراء الآخرين. في يومٍ ما، كان الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة يؤخذون خارج الفصول المدرسية المخصصة للأطفال الطبيعيين ويتم وضعهم في فصول "خاصة بهم". وما أن يتم التعرف على حالة الطفل، فإن مسئولية المعلم المعتادة تنتهي. أما الآن فالأطفال جميعهم يجلسون في فصل واحد قدر الإمكان. هذا بالإضافة إلى أن العديد من المدارس التي وضعت برامج خاصة للأطفال المتقدمين تطوريًا ــ سواء أطلق عليهم موهوبين أو ذوي قدرات عالية ــ لم تستمر في عمل هذا. والآن يتحمل المعلمون مسئولية تحديد هؤلاء الأطفال، وتطوير البرامج الخاصة لتوافق قدراتهم.

يجب أن تستشعر الفروق اللغوية والاجتماعية والثقافية

إن الأطفال صغار السن في الولايات المتحدة يأتون من خلفيات متعددة ومتنوعة. فهم يختلفون في الأصل، والعرق، والثقافة، ودرجة معرفة وإتقان اللغة، والدخل الأسري والمستوى التعليمي، ونشأتهم الأولى سواء كانت ريفية

أو حضرية أو من مدينة داخلية أو منطقة حضرية معزولة، وبناء الأسرة، والقيم الأسرية والخبرة التي اكتسبوها قبل المدرسة. وكذلك يكون معلموهم. فبغض النظر عن كونهم يدركون هذه الفروق فإنهم يضعونها في موضع الاعتبار عند القيام بعملية التقييم داخل الفصل المدرسي. وغالبًا ما يكون المعلمون والأسر والأطفال غير واعين بالفروق الثقافية التي قد تؤثر على أداء الأطفال (Gonzales-Mena, 1997; Phillips, 1983; West, 1992). ووسط بيئة سريعة التغير مثل الولايات المتحدة، فإن التعديلات التي تطرأ على الثقافات نتيجة احتكاكها بمجتمع أكثر تقدمًا تحدث بسرعات متغيرة، وإن معرفتنا بالطرق المميزة والنافذة التي يؤثر بها المنزل والمجتمع والثقافة على الطفل معرفة غير كاملة.

إن التقييم الدقيق والمستمر والرسمي لكل الأطفال أمر أساسي إذا "ساعدت المدارس والمراكز المختصة بمرحلة الطفولة المبكرة الأطفال في التعلم بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية" (Committee for Economic Development, 1991, P.5). وتظهر التحديات والاهتمامات الخاصة التي تنبع من الفروق الفردية والثقافية الاجتماعية داخل المهمة الكلية للتقييم. ويمكن أن تضاف بعض الفروق الإضافية وهي "التراث الثقافي والقبلي، واللغة، والصحة، والموقف العائلي والإعداد لدخول المدرسة" (Committee for Economic Development, 1991, p.8)، بالإضافة إلى النوع، ومكان السكن، والموارد الاقتصادية، والمستوى التعليمي للآباء أو أولياء الأمور والعوامل الوراثية، وهذه المؤثرات العديدة تشكل تطور الإنسان وتميز بين كل فرد وآخر.

يوجه الانتقاد للاختبارات القياسية لعدم إدراكها تأثير المتغيرات الثقافية الاجتماعية على تعلم الأطفال. أما التقييم داخل الفصل المدرسي فيعد بمزيد من إدراك تلك المؤثرات. وهذا لن يحدث تلقائيًا أو بسهولة. وفي جانب الممارسة، سيكون التحدي الموجود هو تحدي معلم الفصل المدرسي لتطوير عمليات التقييم المتساوية للأطفال القادمين من خلفيات متنوعة. ولم تستطع المجهودات لابتكار وسائل "لإزالة الفروق الثقافية" لقياس قدرات الأطفال على التطور والإنجاز والتعلم والتوافق مع التوقعات المحتملة (Cronbach, 1990). ويجب أن يتعرف المعلمون على ويستوعبوا التأثير الذي أحدثته الخلفية الثقافية الاجتماعية على التقييم داخل الفصل المدرسي، والذي يبدأ من شيء بسيط يقوم

به الطفل مثل اعتياده على إجابة أسئلة "تشابه الاختبارات" وصولاً إلى المواقف الأسرية العميقة ـــ الداعمة أو الغير داعمة أو الغير متميزة ـــ تجاه أي شيء يتعلق بالمؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، قد تساعد بعض الأسر أطفالها في كل ما يتعلق بالمدرسة، ويدربوهم على كيفية التصرف والتجاوب. أما بعض الأسر الأخرى لا تستطيع أن تساعد أطفالها على تجاوز هذه الفجوة.

إن المعلمين كذلك هم نتاج خلفيات ثقافية اجتماعية معينة، وغالبًا ما يكون لديهم وعي محدود عن سبب احتفاظهم بقيم أو توقعات أو أساليب تصرف محددة. فعندما يتفاعلون مع الناس الذين يتحدثون بلغات أو بلهجات مختلفة أو الذين يتصرفون بأساليب مختلفة عنهم، فإنهم يميلون للحكم على هؤلاء الناس طبقًا لمعاييرهم الخاصة. وفهم هؤلاء المعلمين لقيمهم الثقافية الاجتماعية سيساعدهم على زيادة قدرتهم على استشعار الفروق الثقافية الاجتماعية بين الأطفال والأسر (Frank, 1999).

تقدم المصادر المحلية أفضل معلومات عن الفروق الثقافية واللغوية وغيرها من الفروق الموجودة في مجتمع بعينه. فيجب أن يكون لدى الأسر أو مستشار الأسرة أو في العلاقة بين المنزل والمدرسة أو الإرشاد الثقافي أو الخبير اللغوي، إذا كان متوافرًا، المعلومات المحلية والمعاصرة التي ستزيد من درجة الفهم. وغالبًا ما تقوم المدارس والمراكز ووكالات الموارد البشرية بتوزيع معلومات مطبوعة أو بتنظيم ورش عمل تعمل على الفروق الهامة التي يحتمل تواجدها في جماعات ثقافية في منطقة معينة. والجماعات الثقافية أو العرقية أو اللغوية أو الاقتصادية ليست وحدة متناغمة كلية في اتجاهاتها وممارساتها (Suro, 1992)، ويمكن ألا يطبق التعميم على أفراد أو أسر أو مجتمعات محددة.

> إن الناس لديهم مجموعة من القيم الفردية، والميول الشخصية وأشكال من السلوك التي تحدد كيفية تعاملهم. ويعتبر أي تعبير يطلق على الثقافة إنما هو على سبيل التعميم، ولا يساعدك على معرفة كيف سيتصرف الفرد الذي أتى من تلك الثقافة. فأنت تستطيع أن ترى الميول والموضوعات والاحتمالات... ولكن كن حذرًا من تعميم هذه المعلومات على الأفراد.
> (Gonzalez-Mena, 1997, p.98).

من السهل أن تساوي نظريًا بين الفروق الثقافية الاجتماعية وبين

لون البشرة أو الأصل العرقي أو الاسم أو الحالة الاقتصادية، ولكن من الصعب تطبيق هذا في الواقع. فمعظم الأسر لديها حالات اندماج بين خلفيات عرقية وقبلية ودينية متعددة من خلال الزواج أو التبني أو غيرها من الظروف. والبعض الآخر لديهم اختيارات محددة وتفصيلات عن التوجهات الثقافية والتعليم الذين يريدونه لأبنائهم بغض النظر عن خلفية الأسرة.

الفروق الثقافية التي قد تؤثر على التقييم

تؤثر خلفيات الأطفال على معرفتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، ومصطلحاتهم، وطرق تفاعلهم مع الناس الآخرين. فالمعرفة عن المحيط أو الصحراء أو عن مدينة داخلية أو حياة حضرية أو ألعاب الشوارع أو الطعام أو الأسر وغيرها من الأشياء ستكون مرتبطة بالمكان الذي اكتسبت منه هذه المعرفة في ثقافة معينة، ويمكن أن تختلف تمامًا عما نتوقعه. ويمكن أن يكون لدى الأطفال فرصة محدودة لتعلم الأشياء التي نفترض أن "الجميع" يعرفونها ــــ مثل الرياضة، وبرامج التليفزيون، والأفلام، والعطلات، والإعلانات والاحتفالات.

من المحتمل أن تختلف قواعد إبداء الرأي والمناقشة وتبادل الأدوار في حديثٍ ما من ثقافة لأخرى (Gumperz & Gumperz, 1981). فالأدب والاحترام ينتقلان بطرق مختلفة: تحويل البصر إلى شيء ما، أو النظر "إلى العين مباشرة"؛ والصمت أو الرد؛ وقول أو عدم قول "نعم سيدتي" أو "عذرًا سيدي". كما يترابط "التفكير الجدي" بعدة طرق مختلفة أيضًا. فعند طرح سؤال صعب، تجد بعض الأطفال ينظرون لأعلى وبعضهم من الذين أتوا من ثقافة مختلفة ينظرون لأسفل. ويعتمد المعلمون على المدرسة أو على ثقافتهم لفهم معنى هذا السلوك. إن محاولة تقييم الطفل الذي ينظر لأعلى ستدرك أنه يحاول الإجابة ويبذل مجهودًا، على عكس تلك التي تكون لتقييم الطفل الذي ينظر لأسفل، إلا إذا كان المعلم على وعي بالفروق الثقافية. وربما تركز ثقافة ما على المهارات الحركية الفنية حيث يكون الطفل متقدم في قطع الأوراق والرسم بجانب مهارته في القفز أو الركل أو العدو. وربما تركز ثقافة أخرى على التطور الحركي حيث يتجاوز تطور الأطفال الجسدي كل التوقعات. وتركز بعض الثقافات على الاستقلالية؛ مع قليل من الاعتماد على الغير.

قد يتعلم الأطفال الذين أتوا من مجموعة واحدة ذات ثقافة معينة طُرقًا للرد على الأسئلة التي يمكن أن تسبب لهم ضررًا في المدرسة. وقد اكتشف

أحد الباحثين أن إجابات الأطفال الأمريكيين الأفارقة كانت بالكاد تستطيع أن تصف الأشياء والأحداث ذات الصلة بهم أو بتجربتهم بدلاً من اسم الشيء أو الحدث (Lawson, 1986)، والإجابة المتوقعة في معظم المدارس هو اسم الشيء أو الحدث. وأثبتت الأبحاث التي أجريت عن مجتمعات الأمريكيين الأصليين أن "البناء الفكري للمشاركين" ــ والقواعد التي تضبط الحديث ــ تختلف عما هو متوقع في المدرسة. والبناء الفكري للمشاركين يشتمل على تبادل الأدوار في الحديث والبطء في الحوارات، والوقفات، والصمت، ومن يسأل، ومن يجيب الأسئلة. ويمكن أن تتخيل انقطاع التواصل الذي سيحدث، حتى إذا كان الجميع يتحدثون اللغة الإنجليزية (Gage & Berliner, 1992). وتتأثر تفاعلات الأطفال مع البالغين من حيث تحديد متى، ولمن يتحدثون، وما نوع اللغة التي سيستخدمونها ــ والتي ستتأثر بثقافتهم الأم (NAEYC, 2005). ومن المحتمل أن تؤثر كل تلك العوامل على عملية التقييم.

إن عمليات التفكير وأساليب التعلم التي تستخدم في تطوير الأطفال ترتبط بشدة بالبيئة الثقافية الاجتماعية التي يتطورون بداخلها، حيث تنشأ هذه العمليات بالتعاون مع العمليات الأخرى أو بالترتيبات الاجتماعية لأنشطة الأطفال (Bodrova & Leong, 1996; Rogoff, 1990). وعمليات التعلم، مثل استراتيجيات الذاكرة، وعمليات التصنيف، ومناهج حل المشكلات، لا تتطور بمفردها، ولكنها ترتبط جوهرياً بالقيم، والأهداف والأدوات والمؤسسات الاجتماعية وتلك المرتبطة بمجتمع معين (Rogoff, 1990, p.61). على سبيل المثال، يتم التركيز على عملية التبويب التصنيفي ــ وهي وضع الأشياء مع بعضها البعض في فئات مجردة على أساس العلاقات المفترضة التي تكون بينهم ــ يتم التركيز عليها في المدرسة وفي بعض الثقافات. ويتم التركيز على التصنيفات الخاصة بالإدراك الحسي ــ وهي كيف تبدو الأشياء متماثلة أو مختلفة ــ في ثقافات أخرى (Ceci, 1991). وبينما تهدف المدارس والمراكز لتقييم وتدريس العمليات المعرفية المعقدة، والتي تناقض الأفكار الأبسط عن القراءة وتعلم أساسيات الحاسب الآلي، واستدعاء الحقائق، فإن تأثير الفروق الثقافية الاجتماعية يمكن أن يكون أكثر أو أقل أهمية.

يخضع التقييم الذي يحدث في المناخ المدرسي لميول الثقافة المدرسية. فكل المدارس لديها "ثقافتها" التي تشتمل على قيم محددة، وقواعد التفاعل، والسلوك، والتوقعات الخاصة بها (Frank, 1999; Gage & Berliner, 1998).

يجب على كل الأطفال أن يقوموا ببعض التعديلات للبقاء بعيدًا عن المنزل. وبالنسبة لهؤلاء الصغار، تعمل هذه التعديلات على إثراء عالمهم ومجموعة السلوك والمهارات التي لديهم (Powell, 1989). ومع ذلك فإن الأطفال ذوي بعض الخلفيات العرقية والثقافية والمجتمعية يجب أن يقوموا بالمزيد من التعديلات الصعبة غالبًا (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995). وهذه التعديلات يمكن ألا تستخدم في متابعة الأداء الشفوي، وتأدية المهام المطلوبة وإتباع التعليمات المدرسية. وربما تُبنى إجاباتهم على أساس تلميحات اجتماعية بدلاً مما "يفكرون" به أو يعرفوه (Sattler, 2001). وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى مزيد من الإرشادات الواضحة والدعم.

المعاني الضمنية للتقييم

"يمثل التقييم... مشكلة هائلة لمعلمي الأطفال بعيدًا عن التيار الاقتصادي والثقافي الرئيسي" (Bowman, 1992, P.136). والقليل من الأبحاث تقوم بوضع الشكل الذي يجب أن يكون عليه التقييم ليدرك هذه الاختلافات. فعندما يتدخل الحكم البشري، تتزايد احتمالية الانحياز والمحاباة. لذا، يجب أن يعطي المعلمون اهتمامات أكبر لتقنين هذه الاحتمالية. والإرشادات التالية قائمة على المعلومات المتاحة، والبحث القديم ذو المعاني الضمنية عن الممارسات الحالية، والاستراتيجيات التي تناسب العمل مع الأطفال صغار السن، والخبرة الشخصية في تقييم وتعليم الأطفال صغار السن.

ومن المفترض أنه سيكون هناك تأثيرات ثقافية اجتماعية على تصرفات الأطفال في الفصل المدرسي. وسيكون هناك فروق بين توقعات المنزل، والمجتمع، والمدارس السابقة والظروف الحالية، إذا لم يكن الأمر أكثر من ذلك. ويبدو أن الأطفال الذين يأتون من دور الحضانة في المدارس التي تؤكد على أهمية الاختيار الشخصي، والمبادرات والابتكار يقدرون قيمة التقييم المبدئي عن الأطفال الذين يتميزون بالهدوء، وينتظرون التوجيه. هذه الفروق تبرز غالبًا وسط كل الخلفيات الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية. كذلك افترض أن هناك نقص في التوافق بين ثقافة المدرسة، والظروف الثقافية الاجتماعية للمنزل والمجتمع. وتلك الظروف يمكن أن يندرج تحتها المنافسة، والتعاون، وتأثير التمييز في النوع، وأهمية التعلم في حياة الأسرة والمجتمع، وعلاقة الطفل بالبالغين والعديد من الخصائص الأخرى التي ترتبط بالتعلم

والتعليم. إذا ظننت أن الفروق الثقافية أو اللغوية أو غيرها من الفروق ستكون قوى محركة، فقم بفحصها. وعليك باستخدام هذه المعلومة لفهم سبب تكون المشكلات عند الأطفال، ومن ثم مساعدتهم تدريجيًا لتعلم ما يحتاجون معرفته. وعلى أية حال، لا تخطئ وتحمّل الخلفية الأسرية للطفل اللوم على المشكلات الناشئة.

ميز بين الفروق الاجتماعية والثقافية واللغوية والعرقية وبين القصور والعجز. إن التقديم المتفاوت للأقليات في التعليم الخاص له أهمية قومية. فهم يبالغون في تقديم برامج ذوي الاحتياجات الخاصة ويهملون برامج الموهوبين (Burnette, 1998). وأحيانًا يكون استشعار الفروق الثقافية في التقييم والتوجيه معيار أمان كافي. أما معايير الأمان الأخرى التي ترتبط تحديدًا بالتقييم فتشتمل على:

- نظام مرجعي واضح يتحكم في الفروق الثقافية، وضعف إتقان اللغة الإنجليزية، أو العجز الاقتصادي، باعتبارها عوامل مشاركة.
- توثيق الجهود المفضلة ونتائجها.
- معايير التقييم المتعددة وقاعدة البيانات العريضة الخاصة بالطالب
- الاختبارات والإجراءات المقبولة من الناحية التقنية وتكون ملائمة ثقافيًا ولغويًا.
- الموظفين الذين يستطيعون تفسير النتائج بطريقة متجاوبة ثقافيًا.

قم بضم الآباء والمجتمع. يستطيع هؤلاء الخبراء المحليين، بالإضافة إلى كل الخبراء الثقافيين واللغويين المتواجدين، أن يساعدوا في تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف ذات الصلة بالأمر. غالبًا ما نركز جميعًا على الفروق الملحوظة، وننظر نظرة خاطفة على أوجه التشابه (Jones & Derman-Sparks, 1992; Rogoff, 1990). وأوجه التشابه هذه يمكن أن تكون مداخل للتقييم والتوجيه.

استخدم معايير ونماذج التقييم المتعددة في سياق ودي ومدعم. وعليك استخدام المعايير اللفظية وغير اللفظية، وقم بإعداد مواقف التقييم التي يستطيع من خلالها الأطفال أن يظهروا قدراتهم الكاملة. إن الحرية لفعل ذلك هي أبرز الفروق بين التقييم داخل الفصل المدرسي والاختبارات القياسية. "معظم الأطفال المتواجدين داخل مجتمعات الأقليات، والمجتمعات منخفضة الدخل

يقومون بمهام تطويرية مشابهة للمهام المتوقع من الأطفال القيام بهـا، ولكـن أدائهم قد يتم عرضه بطريقة غير معتادة" (Bowman, 1992, P.134). وإذا لـم يصلح أحد المناهج، فإن آخر سيصلح؛ فالطفل الذي لا يستطيع الإجابة في أحد السياقات أو لا يتجاوب مع أحد طرق التقييم يكون لديه بعـض الاختيـارات الأخرى (Villegas, 1991).

كن مستعداً لإعادة تقرير أو إعادة صياغة مهمة أو توقع في ظل ظروف ودية وحساسة تجاه الأطفال صغار السن. وقم بتغيير سياق التقييم إلى سـياق أكثر حميمية ثم استخدم اهتمامات وأنشطة الأطفال في التقييم والتـي بـدورها يجب أن ترتبط بمنازلهم ومجتمعاتهم والظروف الثقافية الاجتماعية.

إن الأطفال الغير قادرين أو الغير مستعدين للتجـاوب مـع مهـام الأداء الموضوعة يمكن أن يكونوا قادرين على إظهار معرفتهم في مواقـف "غيـر رسمية" من الحياة. عندما سُئلت ليلى، وهي طفلة ذات أربعة أعـوام، عـن أسماء الألوان، رفضت أن تجيب. وبعد ما لا يقل عن ساعة ونصف، وخلال محادثة غير رسمية أثناء وقت الغداء مع معلمها، ذكرت كل الأسماء بدقة، كما أعطت أمثلة عليها داخل حوار حقيقي وعملي. فما هو مستوى كفـاءة ليلـى الحقيقي؟ إن التقييم داخل مواقف غير مدبرة ـــ مواقف غير رسمية ومريحـة وودية ـــ قد يمكّن الأطفال من الأداء بمستوى أعلى (Cazden, 2001).

قم بتقدير وبالتوفيق بين أوجه التشابه وأوجه الاخـتلاف بـين ثقافـات الأطفال. حدد هذه الفـروق واعمـل عليها بأسـلوب إيجـابي. وبجانـب ذلك، لا تفـترض نقص القدرات أو الإمكانيات القائمة على أساس الفـروق الاجتماعية أو الثقافيـة أو العرقيـة أو اللغويـة (Burnette, 1999; Gonzalez-Mena, 1997; NAEYC, 2005).

يجب أن تكون عادلاً وغير متحيز

من المحتمل ألا توجد محاور تتصل بالتقييم وتكون أكثر عاطفية وتعليمية مـن التحيز والعدل. وأحد أكثر الانتقادات الموجهة للاختبارات القياسية هي أنهـا قد تتحيز ضد الأطفال ممن لا يكونـون مـن ذوي الثقـافة أو اللغـة الرئيسية، أو من الأسر ذات الـدخل المـنخفض أو المـستويات التعليميـة الضعيفة. هذا الاهتمام بالموضوعية يمتد إلـى كـل الإجـراءات التقييميـة.

وبالفعل، فإن التقديرات غير الرسمية التي تعتمد على فرد بعينه لجمع المعلومات وتحديد معناها تزيد من احتمالية حدوث التحيز (Smith, 1990).

إن *التحيز* يشير إلى الاختبار أو الإجراءات أو النتائج أو ممارسة التمييز غير العادل الذي يفضل مجموعة من التلاميذ على مجموعة أخرى. وهو مفهوم معقد ويشتمل ليس على الاختبارات وإجراءات التقييم فحسب، بل وعلى استخدام النتائج (Berk, 1982; Cronbach, 1990; Jones, 1988; Shepard, 1982). والمبالغة في إدراج مجموعة صغيرة من الأطفال صغار السن في فصول التعليم الخاص على أساس نتائج الاختبارات هو مثال واضح على تحيز الاختبار (Mercer, 1972).

ولكي تكون عادلاً مع كل الأطفال في المجتمع المختلف اجتماعيّا واقتصاديًا وثقافيًا، يجب التعامل بموضوعية قدر الإمكان، مع الاطمئنان لدقة ومصداقية معلومات التقييم.

التزم بالموضوعية قدر الإمكان

لكي تكون موضوعيًا، حاول الحصول واستخدام الحقائق أو المعلومات أو البيانات اللازمة بدون تدخل المشاعر الشخصية أو التحيز. ويحدث نقص الموضوعية عندما تؤثر الخبرات أو السمات الشخصية بشدة على القدرة على فهم الأحداث، والحقائق والسلوك. فعلى سبيل المثال، إذا اعتقدنا أن الأولاد "أفضل" في المهام الحسابية والميكانيكية، فإنه من الممكن أن نرى الأطفال من خلال تلك المعتقدات إلا إذا تم الاهتمام بالنظر إلى ما يعرفه وما يستطيع كل طفل تحقيقه. وإذا اعتقدنا أن الفتيات "أفضل" في تعلم اللغة والقراءة، فإن هذه الاعتقادات قد تؤثر على تقييمنا والتعليمات بعدة طرق مبتكرة.

لا يمكن أن يكون أحد موضوعيًا بصورة كلية. فالمعلومات التي نختارها ليتم تجميعها تتأثر بالخبرات الشخصية، والاعتقادات والاهتمامات الخاصة بنا. وقد يقوم أحد المعلمين بملاحظة الأطفال في أثناء اللعب ويركز على تفاعلاتهم الاجتماعية بينما يقوم معلم آخر بملاحظة النواحي اللغوية والمعرفية لما يفعلونه؛ كما أن هناك ملاحظات أخرى لا تهتم بتطورهم الجسدي. ونحن قد نحكم على الأطفال ما إذا كان شعرهم نظيفًا ومرتبًا أم لا وتناسق ملابسهم وتنوع اللهجات في حديثهم، والتوافق بين شخصياتهم واهتماماتهم بالنسبة إلى الآخرين، والقيم الثقافية الكامنة ـــ الكثير منا غالبًا ما يغفل عن ملاحظة وجود

هذه الأشياء. وبالرغم من أننا قد نصدر حكمًا مسبقًا فيما يتصل بالأسر ذات الدخل المنخفض أو الأقليات، فهذا الحكم يمتد ليشمل جميع الأطفال: هؤلاء من يكون لديهم كيانات أسرية تقليدية أو ممن تعمل أمهاتهم خارج المنزل، والأطفال المتميزين اقتصاديًا وعقليًا واجتماعيًا، بالإضافة إلى من "يختلفون" بأي شكل.

بالإضافة إلى الخبرات والاعتقادات الشخصية التي قد تؤثر فيما نراه ونسمعه، فإننا اعتدنا على ملاحظة أشياء معينة أو الحصول على نتائج محددة، ومن ثم نأخذ هذه النتائج كمسلمات، مع الفشل في معرفة أهميتها. وربما نفترض أن الناس يفكرون ويشعرون ويتصرفون مثلنا (Irwin, & Bushnell, 1980).

إن الموضوعية في جمع، وتسجيل، وفهم، واستخدام المعلومات عن الأطفال قد تزيد من وضوح ودقة وفائدة التقييم. ومعظمنا يحتاج إلى مبدأ الموضوعية لتحقيق النظرة الكلية، والتي تتأتى من استبعاد الرؤى والمشاعر والحدس الشخصي ولكن معظمنا يحتاج إلى قواعد الموضوعية للوصول إلى النزاهة وعدم التحيز (Bentzen, 2000).

تجنب التصنيفات والتقسيمات. من السهل وضع "هالة" حول بعض الأطفال ورؤية كل شيء يفعلونه أفضل ما يمكن. وقد نقوم بتفسير أفعال الأطفال الآخرين بصورة أقل تقبلاً. وبعض الأطفال الآخرين قد يتم رؤيتهم على أنهم في المعدل المتوسط، بغض النظر عن أدائهم (Almy & Genishi, 1979). وهذا النقص في الموضوعية قد يغلف احتياجات "الهالة" ويعوق التقدم الحقيقي للأطفال.

وهناك عدة ألفاظ تقسيمية ـــ وسط عبث الألفاظ الحالي ـــ للأطفال تنطلق بسهولة مثل: "الاضطرابات في التركيز" و"فرط النشاط" و"متلازمة آسبرجر (مرض اضطراب التوحد)" و"الخجل" و"الانسحاب" و"المستوى المتقدم" و"جذب الانتباه"، و"المستوى المنخفض أكاديميًا"، و"الموهوب" و"مسبب المتاعب". هذه التقسيمات قد تعطي الانطباع الخاطئ بأن الخصائص الحقيقية والثابتة تم تحديدها وأنها تلتصق بالأطفال لعدة سنوات بغض النظر عن دقتها. وهي غالبًا ما يكون لها عدة دلالات ـــ غالبًا ما تكون سلبية ـــ والتي ربما تقدم توقعات غير ملائمة عن الأطفال. ويجب التركيز على وصف وفهم الأطفال كأفراد بدلاً من تقسيمهم (Goodwin & Driscoll, 1980).

في بعض الأحيان يجب تشخيص الأطفال كما لو كانوا في مجموعة محددة

لاستقبال الخدمات الملائمة، ولكن مثل هذا التشخيص يفوق سلطة معلم الفصل.

كن موضوعيًا في جمع المعلومات. إن الوصف الموضوعي يركز على حقائق وتفاصيل ما يحدث مع ما يمكن توافره على قدر الإمكان من التفسير والتنقية للأفكار (Boehm & Weinberg, 1997). ويقوم الملاحظ بتفهم ما يراه ويسمعه بدون تحليل هذه المعلومات. والاستنتاج هو تفسير لسلوك الأطفال وقد يشتمل على تصور عن مشاعر الأطفال ونواياهم، ودوافعهم، وعمليات تفكيرهم، واتجاهاتهم، وميولهم. وهذه الاستنتاجات قد تشتمل على التقييم والحكم على أهمية السلوك للتطور في المستقبل، ومقارنات السلوك مع التصرفات السابقة. عليك أن تفرق بين وصف ما حدث وبين تفسيره أو تحليله. فكلاهما مختلف عن الآخر رغم أهميتهما.

كل فرد تقريبًا لديه مشكلات في فصل حقائق وتفاصيل الخبرات المستوحاة من الاستنتاجات القائمة على هذه الحقائق والتفاصيل. هذه المهارة أساسية للتجاوب مع الأطفال بشكل ملائم. ويقوم المعلمون عادة بتفسير نوايا ودوافع الأطفال عن طريق تتبع السلوك. ومثال على ذلك، شاهدت المعلمة دوبون الطفلة مارسيا تندفع نحو صديقتها جوليا وهي ترفع يدها وتصرخ. إذا فسرت المعلمة هذا السلوك على أن هذه الطفلة تتظاهر بأنها كينج كونج وليس لديها النية في إيذاء الأطفال الآخرين، فإنها ستتصرف بشكلٍ ما. ورد فعلها سيكون مختلفًا إذا فسرت المعلمة هذا السلوك بأن مارسيا كانت تنوي إيذاء جوليا. ولجعل التقييم يبدو موضوعيًا يجب على المعلم أن يفصل بين أمرين، وهما التفسير والتحليل، والتركيز على ما يراه وما يسمعه: "اندفعت مارسيا نحو جوليا وهي تصرخ وترفع يديها" (Almy, 1969; Jagger, 1985).

كن موضوعيًا في تسجيل المعلومات. يجب على السجلات أن تكون موضوعية، ودقيقة وتعيد ما حدث. وعليك تسجيل المعلومات تحت شروط محكمة مستخدمًا تسلسل الأحداث (Bentzen, 2000). وفي بعض الحالات يُعد تسجيل السياق أو الظروف التي وقعت فيها هذه الأحداث والتي تشتمل على الأفراد المشاركين، وأين يجلس الطفل، ووقت وقوع الحدث ونشاط الطفل من الأمور المهمة. وبقدر الإمكان، سجل كل ما قاله الطفل بدقة، بدلاً من إعادة صياغته. في بعض الأحيان، يتطلب هذا كل محاولة كتابة بعض الكلمات التي ينطقها الطفل بطريقة غريبة مثل "ساسباسكتي" (سباجتي) أو "وينبو" (رينبو)

(والتي تعني في الإنجليزية قوس قزح).

في السجلات الأولية يجب تجنب الكلمات التي تحتوي على النغمة العاطفية أو المشاعر أو الدوافع أو عمليات التفكير. هذه النتائج لا يمكن ملاحظتها بسهولة ولكن يتم الإشارة إليها من خلال ما يقع من أحداث. مثال على ذلك، قم بتسجيل قيام الطفل تايلر بالتوقف والنظر داخل هذه الغرفة، ثم قيامه بتحريك المكعبات بدلاً من تسجيل "الأشياء التي يود الطفل القيام بها مستخدمًا هذا المكعب، ثم حرك المكعب". إن ما يفكر به تايلر يسمى استنتاجات. وربما يقوم شخص آخر بملاحظة نفس السلوك لتايلر، ويستنتج أن هذا الطفل كان عصبي ومضطرب، وبطئ أو أي شيء آخر.

قم بتسجيل الاستنتاجات التي يمكن تحديدها وتمييزها من السجلات الحقيقية الخاصة بما حدث. قم بكتابة هذه الاستنتاجات في مكان خاص على السجل الذي يحمل عنوان "التفسير" مع وجود قلم ملون مختلف، أو قطعة من الورق مرفقة بالسجل.

هذه الاستنتاجات يجب فصلها عن سجلات السلوك لعدة أسباب. إن عزل وفصل الأشياء التي يتم سماعها أو رؤيتها عن الاستنتاجات يقلل من أخطاء التسجيل (Cronbach, 1990). والمدلولات الفورية قد تثبت فائدتها فيما يلي. فعلى سبيل المثال، قد يكون لدى معلم ما تفسير مختلف عن قيام الطفلة ميجان "باقتراح مقاسمة المكعبات مع جوش" وذلك عند ملاحظة هذا السلوك لعدة مرات في وقت محدد. وجعل هذه الاستنتاجات منفصلة يسمح للمعلم بالعودة إلى الوراء لفحص نماذج السلوك من وجهات نظر مختلفة.

تساعد المدلولات والاستنتاجات في تلخيص وتفسير المعلومات حتى تستطيع توجيه الأنشطة المستقبلية في الفصل المدرسي. والاستنتاجات الملائمة هي التي تعمل على تقييم الأهمية التطويرية والتعليمية للسلوك، أو تحديد السلوك الذي يجب ضبطه في المستقبل. وهناك أمثلة على الاستنتاجات المقبولة ومنها "يحتاج إلى مزيد من الممارسة"؛ "يحتاج إلى المراقبة"؛ "تقدمه يسير بمستوى مرضي". ويجب تجنب الاستنتاجات التي تعمل على تقسيم الأطفال: "إنها دائمًا تبقى بالخارج لتؤذي الآخرين" أو "مثال آخر للسلوك الموهوب".

كن موضوعياً في تقييم إجراءات الفصل المدرسي والممارسات التعليمية. كونك موضوعي يعني أن تكون أكثر موضوعية من مجرد جمع المعلومات عن الأطفال. ولا يجب على المعلمين ملاحظة وتقييم الأطفال

فحسب، بل ومتابعة كيفية تأثير الإجراءات في الفصل المدرسي، والممارسات التعليمية وتأثير المعلم على سلوك وتعلم الأطفال. ولا يمكن أن تساهم كل الأشياء في تحديد شخصية واحتياجات الأطفال الخاصة بالتعلم. والأطفال ممن "يقل تركيزهم" في أحد الفصول المدرسية ذا الجو الصاخب قد يكونون هم نموذج للتركيز في أماكن أخرى. وفي دراسة حول "دائرة الوقت" في الفصول المدرسية الخاصة بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فإن المعلمين قاموا بإلقاء اللوم على عدم تركيز الأطفال وضجرهم المتواصل على خلفيات الأطفال الفقيرة بدلاً من الأخذ في الاعتبار ما إذا كانت دائرة الوقت طويلة أو غير ممتعة أو أجريت في مكان تجرى فيه أنشطة منافسة (McAfee, 1985). والمعلم الذي عمل باجتهاد لمساعدة مجموعة من الأطفال على ممارسة نشاط ما قد يجد الدليل الذي يوضح أن الأطفال مازال لديهم الكثير مما يصعب تصديقه ليتعلموه. أما الأمر الذي يصعب تصديقه بصورة أكبر فهو تحقيق الرؤية التي تقضي بضرورة تغيير الممارسات التعليمية.

ضمان دقة ومصداقية معلومات التقييم

إن الحرية التي تكون لدى المعلمين في التقييم غير الرسمي والبديل تكون مرتبطة بالمسئولية المهنية للتأكد من أن المعلومات تكون دقيقة وصادقة ويمكن الاعتماد عليها (Cambourne & Turbill, 1990). إن مفاهيم الدقة والمصداقية والتي عادة ما تتصل ببناء وتطور الاختبارات تطبق كذلك على تقييم الفصل المدرسي. والإنجازات النموذجية واختبارات الفحص تخضع لمقاييس صارمة حتى يمكن استخدامها واللجوء إليها باعتبارها اختبارات ذات دقة ومصداقية، ويتم نشر المعلومات الإحصائية التي تتصل بالمصداقية والدقة حتى يستطيع المستخدمين المحتملين تقييمها. مثل هذه الدقة البالغة غير ضرورية للمعلومات التي تستخدم للتقييم المستمر (Shepard, 2000)، ومع ذلك فيجب إجراء بعض الفحص على المصداقية والدقة للتأكد من أن النتائج تمثل ما يستطيع الأطفال القيام به.

إن تقييم مصداقية معلومات التقييم هي جزء من العملية الكلية للتقييم، ويجب أداؤها باستمرار ـــ حيث يتم تجميع المعلومات وتسجيلها، وتلخيصها، وتحليلها، واستخدامها في اتخاذ القرارات وإعداد التقارير. ومن السهل أن تفترض أن تقديرك سيكون صادق ويمكن الاعتماد عليه لأنك تقيس شيء ما

مباشرة. والموضوع ليس كذلك. فبالرغم من عدم وجود الاختبارات الإحصائية التي تنطبق على التقييم غير الرسمي داخل الفصل المدرسي، فإن هناك بعض الإرشادات العامة التي سوف تساعد في زيادة الدقة والمصداقية.

دقة النتائج. يجب أن تكون نتائج التقييم دقيقة وثابتة ويمكن الاعتماد عليها. يجب أن تكون قادر على إعادة صنع النتائج – وأن تكون قادرًا على تحقيق أداء مشابه في زمن أو مكان آخر. والطريقة التي بها يتم جمع المعلومات، وموقف التقييم، وحالة الأطفال العقلية أو الجسدية والتوقعات سعيدة أو سيئة الحظ قد تؤثر في دقة النتائج.

إن أسلوب التقييم قد يؤدي إلى إجابات غير صحيحة. والأسئلة والطلبات الغامضة أو المربكة تؤدي أيضًا إلى نتائج غير دقيقة؛ لأنها يمكن تفسيرها بعدة طرق في أوقات مختلفة. كما أن الأسئلة المباشرة والمستمرة قد تؤدي إلى حالة من عدم الارتياح للأطفال، وهذا يؤدي لنوع من الأداء الذي لا يعكس قدراتهم الحقيقية. وكذلك الموقف الذي يحدث من خلاله التقييم يؤثر على الدقة. بالإضافة إلى نواحي القصور في البيئة المدرسية مثل مناقشات المجموعة بصوت مزعج في جزء منفصل من الغرفة أو المقاطعات التي يقوم بها الأطفال الآخرين أو حدوث موقف غريب قد يؤدي إلى نتائج غير دقيقة(Maeroff, 1991). قد تؤثر الأحداث غير المتوقعة مثل هروب الهامستر (نوع من الفئران) أو الاجتماع غير المخطط على إجابات الطفل، ومن ثم دقته. كما تؤثر الكيفية التي يشعر بها الطفل، والتي تتضمن حالته العقلية، والمرض، والإرهاق، ونقص الاهتمام، والقلق أو معاناته من "يوم سيء" على الدقة. وكذلك تستطيع مناقشة حديث في المنزل أو في أتوبيس المدرسة أو في الملعب أن تخلق تقييمًا غير دقيق عن هذا اليوم.

قد يكون التقييم غير دقيق إذا تأثر أداء الطفل بالتوقعات سعيدة أو سيئة الحظ. ويجب التأكد من أن الاختلافات في الأداء تتصل بالتعلم وليس بالحظ.

يجب أن تنتبه إلى السلوك غير المميز أو التناقضات الشديدة. فالمعلومات التي يتم الحصول عليها في أحد المواقف يجب أن تكون قابلة للمقارنة بالمعلومات التي يحصل عليها من المواقف الأخرى بطرق أخرى، وكذلك تكون متوافقة مع المعلومات الأخرى التي تم جمعها في أوقات مختلفة ومن مصادر مختلفة، وباستخدام أساليب أخرى (Sattler, 2001). تقوم الآنسة ماكلارين بقياس التفاعل الاجتماعي لمجموعة ما، وعندما قامت بمراجعة

تسجيلها للتفاعل، وجدت أن الطفل جوس يبقى وحيدًا معظم النهار، ففكرت "إن ذلك يختلف مع طبيعته، حيث إنه دائمًا محق في عمل الاقتراحات". وقد استخلصت الآنسة ماكلارين أن ذلك ليس مثالاً موثوقًا به عن التفاعلات الاجتماعية لجوس لأنها لا تمثل السلوك الطبيعي له. حيث إنه في يوم آخر قد يتفاعل بحرية أكبر، وهذا الاختلاف في الأداء يشير إلى عدم دقة التقييم.

يجب تطبيق أكثر من مقياس على نفس السلوك لتحري الدقة. إذا كانت المعلومات المستقاة من التقييم غير دقيقة فلا يجب استخدامها. وإذا قمت بالشك في دقة المعلومات، فيجب توضيحها، ويجب على الأطفال تكرار النشاط أو توضيح السلوك في موقف مختلف. ومن المزايا الكبيرة للتقييم غير الرسمي هي أن صغار السن قد يكون لديهم أكثر من فرصة لتوضيح قدراتهم.

المصداقية. يجب أن تتصل المصداقية بالتقييم بالإضافة إلى كل من التفسيرات، والاستنتاجات أو المدلولات التي تعتمد على المعلومات المجمعة (Cronbach, 1990). والتقييمات التي تتمتع بالمصداقية توفر ما صُممت من أجله؛ فهي تتيح المعلومات الدقيقة عن المحاور التي تدخل تحت الدراسة. والتفسيرات أو الاستنتاجات هي كذلك أمور عقلانية وواضحة تعطي المعلومات التي تم تجميعها (Gage & Berliner, 1998).

بالإضافة لذلك فإن المعلمون يحتاجون إلى التفكير في المصداقية في إطار ما تم تقييمه (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992). هل هي أمر هام وخطير؟ هل تتصل بالمناهج؟ من هم الأطفال الذين حظوا أو الذين سيحظون بفرصة للتعلم؟ هل سيكون لهذا دلالة لديك، أو لدى الطفل، أو لدى الأشخاص الآخرون الذين يعملون في مجال تعلم وتطور الطفل؟

هذه المصداقية يمكن زيادتها عن طريق (١) توافر عينات كافية لتمثيل السلوك بدقة (٢) حدوث "توازن" في العينات ـــ والتي لا تبالغ في التركيز على أحد أنواع المعلومات في سياق واحد (٣) التحقق مما إذا كانت المعلومات المجمعة والتي تم توفيرها من خلال عدة طرق تتداخل (٤) ضمان أن هدف التقييم يجرى تحقيقه.

كل أنواع التقييم هي عينات؛ لأنه من المستحيل ماديًا تقييم كل محور في سلوك الأطفال (Sattler, 2001). والتقييم الذي يتمتع بالمصداقية يجب أن يكون لديه عينات كافية لتمثل السلوك ككل. لا توجد قواعد صارمة وثابتة لمدى الاحتياج للمعلومات لتمثيل السلوك بدقة (Cronbach, 1990). وهذا يعتمد إلى

حد ما على السلوك الذي يتم تقييمه. كما يعتمد هذا على أشياء قليلة لتحقيق نتائج ذات مصداقية عن سلوك محدد، مثل محاولة تحقيق التوازن باستخدام مسطرة أو ذراعين متكافئين. والمزيد من المعلومات ستكون ضرورية عند إعداد تصريحات صادقة عن التطور في مجال عريض ومعقد مثل التطور المعرفي أو التطور الاجتماعي.

ولكي تتمتع العينة المقدمة بالمصداقية، يجب أن تكون متوازنة (Hopkins, Stanley, & Hopkins, 1990). ولا يجب أن يبالغ التقييم في التركيز بصورة كبيرة على نوع واحد من المعلومات أو العينات في سياق واحد. إن تقييم قدرة الأطفال لتحديد الحروف لا يجب أن يعتمد على المعلومات المجمعة من الاختبار التحريري فقط. فلكي نحصل على معيار صادق لسلوك المشاركة لدى الطفل، يجب على المعلم ملاحظة الطفل في عدة سياقات: مثل اللعب في الخلاء، وأثناء تناول الوجبات، ومجموعات التعلم التعاوني وغيرها. والدلائل التي تم جمعها من عدة مصادر وطرق وسياقات والتي تقيس نفس الشيء يجب أن تتواصل مع بعضها البعض (Cronbach, 1990).

ولكي يتمتع التقييم بالمصداقية، يجب عليه توفير دليل عن ما الذي يُفترض أن يخضع للتقييم وما لا يخضع له. وبالافتراض أن المعلم يهتم بعدد من الأدوار التي يفترض أن الأطفال سيقومون بها في أثناء أنشطة اللعب الدرامية حيث يقوم بعمل أتوبيس، ودعوة عدة أطفال للعب. وفي أثناء التقييم يقوم أحد الأطفال بدور سائق الأتوبيس ويقوم الأطفال الآخرون بأدوار الركاب. وإذا اقترح أحد الأطفال تغيير دوره فإن السائق يصيح فيه ليسكته. فكل طفل سيقوم بدور واحد ولا أحد سيغير دوره حتى إذا حاول ذلك. فالتقييم لا يقوم على أساس قياس عدد الأدوار التي قام بها الطفل، وإنما مدى التفاعل الاجتماعي عندما يكون أحدهم هو المسيطر على الجميع. يجب أن يُجري المعلم تقييمًا آخر لقياس سلوك أخذ وتغيير الأدوار.

أحد الطرق للتحقق من وجود المصداقية هو مقارنة الأطفال الذين يقومون بأداء جيد ومن لا يؤدون بصورة جيدة، مع تحديد الأسباب لهذه الاختلافات. إذا كان السبب للاختلافات هو السلوك الذي تحاول أن تقيسه، فإن التقييم بذلك يكون أمرًا ذا مصداقية. وإذا دلت الاختلافات على أشياء أخرى، فإن التقييم لا يكون صادقًا. فعلى سبيل المثال، قامت الأستاذة أبتوس بتصميم نشاط فني باستخدام حبوب صغيرة يتم لصقها على الورق لقياس القدرات التشكيلية

للأطفال. وبمقارنة المجموعة التي قامت بعمل نموذج مع المجموعة التي لم تقم بذلك، وجدت عدم وجود اختلافات في القدرة على عمل نموذج من المكعبات والحبوب ــ حيث كونوا أشكال أكبر حجمًا من الحبوب الصغيرة التي استخدمتها. ولكن نتائج مشروع الحبوب كانت مشابهة لنتائج تقييمها للمهارات الحركية الفائقة. والأطفال الذين يؤدون بشكل جيد في تقييم المهارات الحركية الفائقة يقومون بصنع نموذج جيد كذلك. لم يكن ذلك تقييمًا صادقًا لمهارة التشكيل، لأن هذه المهارات تم تقييمها، ولم يتم تقييم القدرة على إنتاج نماذج.

عليك ألا تستخدم بيانات مضللة. وأعد التقييم، مع إضافة تعديل على الطريقة التي جمعت بها المعلومات عن نفس الفرد أو المجموعة. وإذا كانت المعلومات غير نموذجية ولا تعطيك المؤشرات الكافية، قم بإجراء التقييم للحصول على البيانات الغير متوافرة.

استخدم نتائج التقييم بالطرق الملائمة

تعرف على نواحي قصور كل طريقة للتقييم واحذر من الإفراط في الاعتماد على طريقة واحدة فقط

لكل طريقة للحصول على وتسجيل المعلومات عن الأطفال مزيج من المزايا والقصور. فقوائم الفحص، على سبيل المثال، هي طريقة جيدة لتسجيل وجود أو غياب المعرفة أو المهارات، ولكنها تعطي معلومات قليلة عن دقة وإحكام عمليات التفكير عند الأطفال. إن المقابلات، والمناقشات، وانعكاسات الأطفال هي أشياء ضرورية لتدفق عمليات التفكير. وكل أنواع المعلومات تكمل بعضها البعض وعند اتخاذ قرارات هامة وعالية الخطورة، عليك باستخدام نوافذ متعددة للتقييم ــ مصادر متعددة وطرق وسياقات مختلفة ــ للحصول على أفضل المعلومات (American Educational Research Association; 2000; American Psychological Association et al., 1999; NAEYC/NAECS/SDE, 2003). إن نتائج الاختبارات القياسية يجب أن تقف لتواجه نتائج الأنواع الأخرى من التقييم. والاختبارات الملائمة، والتقييم الطبي، والتشخيص المتعمق عن طريق الخبراء قد يوضح أو يلقي بظلال الشك على نتائج التقديرات غير الرسمية. فالسلوك البشري هو سلوك معقد،

والأدوات التي نستخدمها لتقييم ذلك هي أدوات غير متقنة وبسيطة نسبيًا، لذلك فإن نتائج التقييم تكون تقريبية. ولذلك فالمعلمون يجب أن يعتبروا هذه النتائج كمصدر تجريبي ويحتمل الخطأ والمراجعة على أساس المعلومات الإضافية.

استخدم نتائج التقييم للأهداف المقصودة

يجب أن تستخدم نتائج التقييم "لأهداف نفعية محددة: (١) اتخاذ قرارات نافذة عن التعليم والتعلم (٢) تحديد الاهتمامات الخاصة لكل طفل (٣) مساعدة البرامج على تحسين التغييرات التعليمية والتطويرية الخاصة بهم (NAEYC/NAECS/SDE, 2003, p.2). وهناك أهداف أخرى تحتوي على التواصل مع الأسر، والمهنيين الآخرين، والإداريين، والهيئات المالية والنظامية والمواطنين وعلى المساعدة في معرفة وفهم الأطفال الذين نعمل معهم. والاستخدامات غير الملائمة تتضمن تأخير التحاق الأطفال بالمدرسة؛ والإبقاء عليهم في مرحلة ما؛ وإدراجهم في برامج خاصة بدون توفير معايير الأمان ووضعهم في مجموعات قاسية وغير متنوعة.

تعرف على والتزم بسياسات الولاية ومدرسة الحي والمركز

عليك بإتباع سياسات الولاية ومدرسة الحي والمركز الخاصة بالتقييم، وحفظ السجلات والتقارير. واكتشف ما الذي تحويه الملفات المتراكمة، والشخصية والسجلات الصحية، ومن الذي يكون له الحق في الإطلاع على الملفات ولأي غرض. ثم حدد السياسات والتوصيات الخاصة بما يضعه المعلمون والأطفال في ملفات عرض الفصل المدرسي. هذا بالإضافة إلى تأمين المعلومات عن سياسات وإجراءات إحالة الأطفال لتقييم إضافي، والذي يشمل استراتيجيات التفضيل. كما يجب عليك معرفة إجراءات التوثيق، وإعداد التقارير عن المعلومات المطلوبة عن الأطفال والأسر، مثل استغلال الأطفال وإهمالهم المشكوك فيه.

قم بتحديد المعلومات التي يمكن انتقالها من بيئة أو برنامج ما عن الطفولة المبكرة إلى غيرها وكيف يتم ذلك. وكيف ستسير عينات القراءة والكتابة مع الأطفال في المرحلة الابتدائية التي سوف ينتقلون ومنها إلى المرحلة المتوسطة؟ هذه هي قرارات محلية وستختلف تبعًا للقوانين الفيدرالية وقرارات المحكمة التي تتمتع بالتطبيق القومي.

الملخص

بما أنه من المفترض أن يكون لدى معلمي الأطفال صغار السن مسئوليات تقييم إضافية، فإنه يفترض أيضًا أن يكون لهم مسئوليات مهنية خاصة بالتقييم. إن المتطلبات الفيدرالية والمحلية والخاصة بالولاية للتقييم والمسئولية ذات تأثير على العديد من الفصول المدرسية. هذه المسئوليات القانونية والأخلاقية تتصل بإعطاء الأطفال الفرص المتساوية للتعلم. يجب أن يكون لدى المعلمون معرفة والتزام بالقانون وأحكام المحكمة الخاصة بالمعلومات التقييمية واستخداماتها؛ حيث يجب أن تستشعر الفروق الفردية والاجتماعية والثقافية، وأن تكون واضحًا، وموضوعيًا، وأن تؤكد على مصداقية بيانات التقييم الخاص بالفصل المدرسي، واستخدمها بطرق ملائمة مع الالتزام بسياسات المدرسة والمركز.

إن الأطفال والآباء لديهم القوانين الرئيسية للحماية المتساوية تحت القانون وإجراءاته والخصوصية. هذه هي معايير الأمن الخاصة بالقوانين وتفسيرات المحكمة التي يتم تطبيقها على كل الأطفال، والأسر والمدارس. والسياسات التي تتصل بالتقييم تتنوع ولكنها تؤثر على ماهية وكيفية قيام المعلمين بتقييمها، وكيفية إعداد تقارير عن هذه المعلومات. وسوف تساعد الموضوعية، والوضوح، والنظرة الكلية المعلمين على تجنب التمييز بين الأطفال على أساس العرق واللغة، والثقافة، والنوع، والمستوى الاقتصادي أو التعليمي أو أي شكل من أشكال الانحياز. يجب أن يكون المعلمون موضوعيين قدر الإمكان في التقييم وأن يكونوا ذي معرفة وقدرة على استشعار الطرق التي من خلالها قد تؤثر الاختلافات بين الأطفال والأسر على التقييم. وتحظى الفروق الثقافية الاجتماعية والفردية باهتمام خاص في المجتمع المعاصر.

هناك ثلاثة أنواع من الفروق الفردية التي تتمتع باهتمام خاص بالنسبة لمعلمي الأطفال صغار السن: الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواء أكانت إعاقات أو تأخرات تطورية، والمخاطر التي تحوم حول الأطفال والأسر والأطفال الذين يحتاجون إلى التحدي. والتعليم الشامل يضم معظم هؤلاء الأطفال معًا في فصل مدرسي واحد، وفي المجتمع نفسه كلما سمحت الظروف.

إن التنوع في الإعداد لمرحلة المدرسة، من حيث نقاط القوة، والاحتياجات الجسدية، والعاطفية، والاجتماعية، والمعرفية واللغوية في الأسرة والمجتمع

والظروف الاقتصادية يجب مراعاته في التقييم. فالأطفال صغار السن الذين يواجهون خطر العجز عن إبراز قدراتهم الكاملة قد يحتاجون إلى الخبرات التي تساعد بالحالة الجسدية الجيدة، والنضج العاطفي، والثقة الاجتماعية، وتطور اللغة والمعلومات العامة. والاهتمام التقييم يتضمن اختيار الأطفال والأسر لإدراجهم في مثل هذه البرامج، وتقييم حالة وتقدم الأطفال كمرشد عند وضع البرامج التعليمية، والتيقظ لتوجيهات الاحتياجات المحتملة لمساعدة الخبراء.

يجب أن يكون المعلمون قادرين على استشعار تجاوب الأطفال والأسر ذوي الثقافات والخلفيات المتنوعة تجاه التقييم، ووضع تغييرات أو تعديلات مناسبة والحصول على المعلومات من الأسر والمجتمعات بطرق تستشعر الفروق الثقافية.

يسعى المعلمون لزيادة مصداقية ودقة وفعالية التقييم. فالمعلومات الدقيقة تكون متناسقة ويمكن إعادة إنتاجها والاعتماد عليها. ويزيد المعلمون من دقتها من خلال وعيهم بالطرق التي جمعت بها المعلومات، والموقف الذي يحدث فيه التقييم والحالة العقلية والطبيعية للطفل، وحقيقة أن التوقعات قد تؤثر على الدقة. فيجب أن يكونوا منتبهين للسلوك غير المميز والتناقضات الشديدة، ويضعون أكثر من معيار للأجزاء التي يقيمونها.

إن التقييم الجيد يقدم ما هو مصمم له، وينتج عن التفسيرات أو الاستنتاجات العقلية. ويستطيع المعلمون أن يزيدوا من مصداقية التقييم بالفصل المدرسي عن طريق توافر العينات الكافية لتمثيل ما يقومون بتقييمه مع وجود "توازن" بين هذه العينات، والفحص لمعرفة ما إذا كانت هذه المعلومات مجمعة بعدة طرق مختلفة، وللتأكد من أنهم يقومون بتقييم ما يودون معرفته.

تطالب المسئوليات القانونية والأخلاقية المعلمين بمعرفة حدود كل نوع من التقييم، وعدم الإفراط في الاعتماد على طريقة واحدة بمفردها واستخدام النتائج لأغراض ملائمة.

التطبيق الشخصي

١. رغم أهمية الموضوعية في التقييم، فلا أحد يكون موضوعيًا تمامًا. تعامل مع أفكارك ومشاعرك واتجاهاتك في تفاعلاتك مع الأطفال صغار السن.

ما الذي تحاول ألا يتداخل مع موضوعيتك؟ وما الأمر الذي سيساعد ممارستك للموضوعية؟ حدد بعض الأسباب المحتملة لهذه الميول.

٢. لكل ثقافة، بما فيها الثقافة المدرسية، "قواعدها" التي تحكم سلوك أعضائها. وعادة ما نتعلم هذه القواعد كما نلاحظها فقط عندما يخالفها شخص ما. قم بتحديد "قواعد" البيئة داخل الفصل المدرسي والتي تتلائم معه. ما الذي يعرض وما الذي يتم إخفائه (ولكنه مفترض أن يكون هناك)؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. المدرسة التي تقوم بالتدريس بها تخطط للاستعانة بمساعدين شبه مهنيين لملاحظة وعمل سجلات عن أداء الأطفال. يجب تحديد احتياجات مساعدي ومعلمي الفصول المدرسية والمدرسين لمعرفة المسئوليات القانونية والأخلاقية في المدرسة.

٢. قم بتحديد أجزاء تسجيل الملاحظة القادمة التي تعد استنتاجات وليست وصفًا لما تم ملاحظته بالفعل. وتأكد من قراراتك.

قام الطفلان تينا ونورم بلعبة المطاردة سويًا وقامت تينا بمطاردة نورم حتى فقد توازنه وسقط على الأرض، فقام هو بدفعها حتى سقطت على الأرض. فانجرح شعور الطفلة تينا وبكت وذهبت للمعلمة لتشتكي لها. استفسرت المعلمة عما حدث وكانت تشعر بالتعاطف تجاه الفتاة أكثر من الصبي لأنها كانت دائمًا تواجه هذه المشكلات السلوكية في الفصل. سألت المدرسة تينا: "ماذا حدث لك؟"، أجابت تينا: "لقد دفعني نورم فجرحت"، ربتت المعلمة على يدها، ومشوا ناحية نورم، الذي كان غاضبًا وآسفًا على نفسه. سألته المعلمة عما إذا كان قد دفع تينا ولماذا فعل ذلك؟ فأجاب: "لقد دفعتني أولاً"، فردت تينا: "لم أقصد ذلك". فأدركت المعلمة وتينا أن هناك سوء فهم. إن نورم طفل عدواني ودائمًا ما يكون له ردود أفعال عنيفة.

٣. يقوم الأستاذ هيلر بتقييم قدرات ماثيو على القراءة باستيعاب وتقييم تقرير الكتاب الشفهي الذي يتم عرضه أمام الفصل، لم يقل ماثيو أشياء كثيرة عند إعطاء هذا التقرير الشفهي عن الكتاب للفصل. وقد شك هيلر في أن مستوى قلق الطفل كان مرتفعًا؛ لذلك قام بالتحدث معه بشكل غير رسمي. وتأكدت

شكوكه، حيث كان ماثيو عصبي جدًا لدرجة عدم استطاعته الكلام! عن طريق استخدام مفاهيم الدقة والمصداقية، ناقش كيف يجب أن يفهم الأستاذ هيلر هـذا التقييم؟ وما الطرق الأخرى لفحص مهارات ماثيو للقراءة والتذكر؟

٤. أحيانًا يتم الإفراط في التركيز على الأطفال الذين يحتاجون إلى التحـدي فـي الفصـل المدرسي المعتاد. ما هي أسباب ذلك؟ ماذا تستطيع كمعلم حاليًا أو مستقبلاً فعله للتجاوب مع نقاط قوة واحتياجات الطفل؟

قراءات مقترحة

American Educational Research Association. (2000). AERA position statement concerning high-stakes testing in preK–12 education. Washington, DC: Author.

American Psychological Association, American Educational Research Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: Author.

Council for Exceptional Children. (2005). *What's new with the new IDEA? Frequently asked questions and answers.* Arlington, VA: Author.

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., and Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters.* Issue 7/July 2004. National Institute for Early Education Research. Online at www.nieer.org.

Gonzalez-Mena, J. (1997). *Multicultural issues in child care* (2nd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Kendall, F. (1996). *Diversity in the classroom: New approaches to the education of young children.* New York: Teachers College Press.

Kusimo, P., Ritter, M., Busick, K., Ferguson, C., Trumbull, E., & Solano-Flores, G. (2000). *Making assessment work for everyone: How to build on student strengths.* San Francisco, CA: WestEd.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2005). *Screening and Assessment of Young English-Language Learners: Supplement to the NAEYC Position Statement on Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation.* Washington, DC: Author. Online at www.naeyc.org.

Wolery, M., & Wilbers, J. S. (1994). *Including children with special needs in early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

الفصل الثالث

لماذا وماذا ومتى تقيم؟



تخيل نفسك وقد التحقت بوظيفة جديدة في مدرسة أو في مركز ينصب اهتمامه على الممارسات التطويرية الملائمة للأطفال صغار السن، والتي تشتمل على التقييم التطويري الملائم. إن دراسة الحالة التي قضيت فصل دراسي لعملها في الكلية لا يمكن أن تطبق بسهولة في غرفة مليئة بالأطفال. هناك العديد من المتطلبات إلى جانب العديد من التوقعات.

من أين نبدأ؟ وكيف تدخل إلى هذه المهمة دون المساس بعملية التدريس؟ مثل كل شيء يقوم به المعلمون، ليس هناك طريقة واحدة أو طريقة مُثلى لعمل شيء ما. يضفي المعلمون طابعهم الشخصي على ماهية وكيفية التقييم، وكيفية تنظيم الملفات، وكيفية استخدام المعلومات. وعلى أية حال إن الطريقة النظامية للتفكير في التقييم قد تقدم المساعدة في تنظيم عملية التقييم وفي نجاحها.

قرارات التقييم

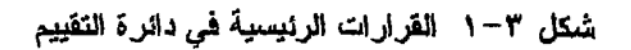
يجب أن تعد هذه القرارات قبل بدء العملية نفسها: لماذا يتم عمل التقييم؟ ما الأشياء التي يجب تقييمها؟ متى؟ إن تقرير كيف يتم التقييم يتطلب قرارات عن جمع وتسجيل المعلومات (انظر الفصلين ٤ و ٥). وتلخيص وتفسير المعلومات يساعدنا على تفهم ما تعنيه حتى نستخدمها للأغراض المطلوبة (انظر الفصول ٦ و٧ و٨). ولتبسيط مهمة التقييم يمكن اعتبارها كمهمة لاتخاذ القرارات. الشكل ٣-١ يوضح القرارات الرئيسية في دائرة التقييم.

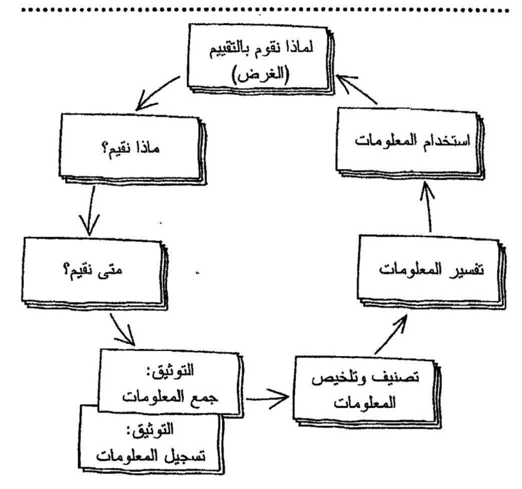
قد تقوم مجموعة من المعلمين أو لجان البناء أو مجالس الآباء أو الإداريين أو وكالات التمويل باتخاذ قرار لماذا ومتى وماذا سنقيم؟ وقد يتطلب الأمر اختبارات محددة أو تقارير رسمية. ومن خلال هذه المتطلبات يقوم المعلمون بالمزيد من الحكم المتخصص، بالإضافة لذلك فإن المعلومات المتطلبة للأغراض الرسمية نادرًا ما تكون كافية أو ملائمة للأهداف التعليمية في الفصل المدرسي.

لماذا نقيم؟

لماذا نقيم؟
(الغرض)

"إن الاستخدام المرجو للتقييم ــ غرضه ــ يحدد كل الخصائص التي تبين كيفية القيام به" (Shepard, Kegan & Wurtz, 1998, p.6). فنحن نجري عملية التقييم لتحديد وضع وحالة تطور الأطفال في وقت محدد، وتقدمهم وتغيرهم عبر الوقت. يشير *الوضع* إلى حالة الأطفال الحالية مع الاهتمام بجوانب نمو وتطور أو تعلم الأطفال. ماذا يعرف الأطفال؟ وماذا يستطيعون فعله؟ ما هي مشاعرهم واهتماماتهم واتجاهاتهم وميولهم، بالإضافة إلى صحتهم الجسدية وراحتهم؟ وتهتم الدراسة "بالمرحلة التي وصل إليها الأطفال" في تطورهم. ومن ثم تُستخدم هذه المعلومات الرئيسية لأغراض أخرى:


شكل ٣-١ القرارات الرئيسية في دائرة التقييم



١- لمراقبة تطور وتعلم الأطفال
٢- لتوجيه التخطيط داخل الفصل المدرسي واتخاذ القرارات
٣- لتحديد الأطفال الذين قد يستفيدون من المساعدة الخاصة
٤- لتقديم التقارير والتواصل مع الآخرين

بالطبع هذه الأهداف ليست منفصلة عن بعضها تمامًا. فنفس المعلومات التي توجه التخطيط داخل الفصل المدرسي قد تستخدم للتواصل مع الآباء؛ والتقييم في أثناء الأنشطة اليومية قد يلقي الضوء على اهتمامات الأطفال كأفراد والتي تغفلها المعايير الأخرى. والآن، دعونا نفصل هذه الأغراض كلاً على حدة.

مراقبة تطور وتعلم الأطفال

لا يستطيع المعلمون أن يفترضوا أن كل طفل أو مجموعة أطفال تتلائم مع

توقعاتهم عن ما هو مفترض في هذا العمر. فكل الأطفال في عمر الرابعة أو السادسة ليسوا في نفس الوزن، والطول ولا يعرفون ولا يفعلون نفس الأشياء. وهذا التنوع والاختلاف والذي ينطبق على عدة مستويات منها اللغة، والثقافة، والخبرات السابقة، والمهارات الاجتماعية، والطباع الأساسية يمكن توقعه. ونحن نقوم بالتقييم لتحديد نقاط القوة عند طفل أو عند مجموعة من الأطفال، واحتياجاتهم في فترة زمنية محددة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين يراقبون ويتتبعون خطى الأطفال نحو التقدم عبر الوقت. وهم يقومون بذلك لعدة أسباب وهي: (١) توفير الدليل لهم وللآباء وللأطفال بأن التعلم والتطور يحدث (٢) الوقوف ضد الافتراض "بأننا إذا قمنا بالعمل في هذا الموضوع فإن الأطفال قد تعلموا هذا الأمر" (٣) عمل التغيرات الضرورية فيما يتصل بالأشياء التي تعلمها الأطفال، والتي لم يتعلمونها.

ولأن المعلمين والمساعدين يعملون بصورة يومية مع الأطفال، فهم لا يدركون كم التطور والتعلم الذي يحدث عند الأطفال. فالتقدم يحدث بشكل تدريجي، وبمقدار صغير. ويمكن فقط ملاحظة هذا التقدم عند مقارنة أداء الطفل أو مجموعة من الأطفال بنفس المهام التي قاموا بها في شهر أو منذ عدة شهور ماضية، يكون هذا فقط هو الدليل على التقدم. مثل هذا الدليل يحفز البالغين والأطفال على حد سواء. ومعظم المعلمين يشعرون بالحماس عندما يتخطى الطفل مشكلة ما تواجهه، وكذلك عندما تكون هذه الخبرات التي قاموا بتخطيطها وتنفيذها أدت إلى النتائج المرجوة وهذا ما يحفزهم ليكملوا ما بدأوه. إن رؤية أو سماع الأمثلة التي نجح معها أسلوب التعلم يعطي دفعة وحافز للأطفال. ويجب أن تصل تقارير عن تقدم الأطفال للآباء بانتظام.

يجب أن نقوم بعمل التقييم للوقوف ضد الافتراض بأن الأطفال إذا ما تم إعطاؤهم الفرص للتعلم ـ سواء من خلال الخبرات أو المواد أو التوجيه الواضح أو الدعم والتوقعات العامة ببساطة ـ فإنهم سوف يتطورون وينمون بصورة تلقائية. كل المعلمين يميلون إلى التفكير في أنه إذا كان هناك شيء من الممكن "تعليمه"، فإن المتعلمين سوف "يستوعبوه". وهذا لا يمكن أن يكون مفترضًا، سواء في مرحلة ما قبل المدرسة أو في المرحلة الابتدائية إذا حاول الأطفال تعلم كيفية أن يكونوا جزءً من مجموعة اللعب أو إذا حاول أحد الأطفال الصغار التحكم في إعادة الهيكلة سواء بالإضافة أو الحذف. وسيكون

هناك، على فترات متباعدة، حاجة لإعطاء نظرة متعمقة، والمقارنة مع المعلومات السابقة.

توجيه التخطيط داخل الفصل المدرسي واتخاذ القرارات

تعتبر معلومات التقييم "ذات أهمية رئيسية لتخطيط وتنفيذ البرامج الملائمة تطويريًا (Bredekamp, 1987, P.4). والتقييم يساعد، من حيث كونه "مساندًا للتوجيه"، في تحديد أين وكيف نبدأ التقييم، وكم المدة للعمل على الأهداف الموضوعة، ومتى تتم المراجعة، وعمل التغييرات لمساعدة الأطفال على التعلم. إن التقييم الأولي والتقييم المرحلي للتقدم، قد يساعد المعلمين على عمل خطط طويلة وقصيرة الأمد. كما يساعد التقييم المعلمين في التخطيط اليومي للفصل المدرسي، حيث أن ما يقوم به الأطفال كل يوم يثير تغييرات في الخطط الموضوعة للأيام المقبلة. وإذا اجتذب نشاط فني جديد اهتمامات الأطفال وجعلهم يريدون المزيد، فإن المعلم لديه مؤشر واضح لتحويل خطط الغد أو اليوم التالي كي تراعي هذه الاهتمامات.

يستخدم المعلمون المعلومات التي تم الحصول عليها من التقييم المستمر "لفهم صفات الأطفال، ولاكتساب المعلومات والتي من خلالها يتم اتخاذ القرارات الحالية عن كيفية التوجيه أو التدريس أو الإرشاد أو التجاوب (Phinney, 1982, p.16) ويسعى المعلمون لفهم عمليات تعلم وتفكير الأطفال، وليس فقط ما يعرفونه ويستطيعون فعله. وفي أثناء التدريس التفاعلي والمحادثات الإرشادية، يقوم المعلمون بتعديل ما يقولونه ويفعلونه لتحديد مستوى الفهم عند الأطفال، ومحاولة إيجاد الكلمات والاستراتيجيات لزيادة هذا الفهم. وعندما يستجيب الأطفال يقوم المعلمون بمراجعة وتعديل مناهجهم في تفاعل مستمر. كما أنهم يستخدمون معلومات التقييم لمساعدتهم في اختيار المواد والاستراتيجيات، واختيار أحد الأنشطة دون الآخر، وتخصيص وقت أكبر أو أقل من اليوم، وتقرير ما سيفعلونه تجاه المشاجرات المستمرة داخل مجموعات العمل، وتقرير ما يجب فعله لإعادة ترتيب مركز التعلم لزيادة الاهتمامات. وبرامج التطور الملائمة المؤثرة تعتمد على بعض أنواع التقييم.

تحديد الأطفال الذين قد يستفيدون من المساعدة الخاصة

يساعد التقييم في تحديد الأطفال الذين قد يحتاجون إلى مساعدة خاصة. فقد

يشترك المعلمون في الفحص أو الاستراتيجيات المفضلة أو غيرها من العمليات الأخرى التي تحدد الأطفال الذين قد يحتاجون إلى تقييم عميق لمعرفة ما إذا كانوا سيستفيدون من الخدمات الخاصة. كما قد يحدد المعلمون الأطفال الذين يحتاجون مساعدة خاصة في الفصل. والبعض قد يحتاج البعض إلى المزيد من التحدي، والبعض الآخر قد يحتاج إلى دعم أكثر في الفصل.

كذلك يجعل التقييم المنظم المعلمين في منأى عن "فقد" أي طفل من أي مجموعة من الأطفال، وبعضهم يستحوذ على اهتمام خاص من البالغين. والبعض يستحوذ على هذا الاهتمام من خلال سلوكهم الجريء؛ وآخرون لأنهم متعاونين أو متجاوبين أو لأن لديهم احتياجات كثيرة. وبعض الأطفال قد يضلوا الطريق إلا إذا اعتنى المعلمون بهم ليتعرفوا على احتياجاتهم ويعملوا على تلبيتها.

تقديم التقارير والتواصل مع الآخرين

إن الموارد المالية والمجالس التنظيمية غالبًا ما تحدد المعلومات التي تذكر في التقارير والطريقة التي يتم تحصيل المعلومات بها. على سبيل المثال، قد يطلبون استخدام أداة تقييم محددة في وقت معين خلال العام. يمكن أن تستخدم المعلومات التي تأتي من تقييمات المسئولية الرسمية تلك لتكشف عن وتقوي نقاط الضعف في البرامج أو لتخطيط الأنشطة التطويرية المهنية أو لمقارنة بعض المدارس أو البرامج مع بعضها البعض، كما أنها تقوم بتحليل التكاليف والفوائد. كما ترشد معلومات التقييم المعلمون في اجتماعاتهم بالأسر وبالمهنيين الآخرين، مثل متخصص السمع والتخاطب أو الممرضات أو خبراء التطوير.

ماذا سنقيم؟

إن التطور البشري أمر معقد للغاية حتى إن المعلمين لا يستطيعون تقييم كل شيء من الاهتمامات. فهم يجب أن يركزوا، ويختاروا، وينتقوا العينات (Stiggins & Conklin, 1992). ويقوم المعلمون باتخاذ القرارات عن الأشياء التي يجب تقييمها في أربع مجموعات: نمو الأطفال الرئيسي، وجوانب التطور؛ والنتائج المتوقعة للبرنامج عن الأطفال كأفراد؛ والنماذج الفريدة لتطور ومعرفة واتجاهات ومصالح الأطفال؛ والمشكلات أو الاهتمامات الخاصة بطفل أو مجموعة محددة.

نمو الأطفال الرئيسي وجوانب التطور

يجب التخطيط لجمع المعلومات عن المحاور الرئيسية لتطور الأطفال. جوانب التطور الرئيسية هذه قد تسمى بعدة مسميات: العوامل المعرفية، والمؤثرة، والحركية النفسية أو العقلية والاجتماعية والعاطفية والجسدية. بعض الناس تضيف اللغة كعامل منفصل. والبعض يضيفون عامل التطور الجمالي، والأخلاقي والروحي. إن المدارس التي تتعامل مع الأطفال الأكبر سناً قد تفكر في شروط محاور المنهج مثل: تطور تعلم القراءة والكتابة، والتعلم الجسدي، والدراسات الاجتماعية، والصحة، والتغذية وغيرها. حتى إذا قامت إحدى المدارس أو المراكز بالتركيز على محور أو اثنين من محاور التطور أكثر من غيرهم، فلا يمكن تقسيم الأطفال وإبعاد جزء منهم. ويمثل التطور العاطفي/ الاجتماعي، والانضباط الذاتي للسلوك أهمية لتطور الأطفال صغار السن، ونجاحهم الأكاديمي مثل أهمية تعلم القراءة (Raver,2002). ويسبب نقص المهارات الاجتماعية انزعاج لدى الطفل الصغير في كل ما يفعله؛ فالنمو البطيء في العضلات والتناسق الحركي سوف يؤخر الأطفال في الفصل، وفي الملعب أيضًا. وإذا لم يكن إعداد التقارير عن تقدم الأطفال في أمور محددة غير مطلوب، فإن المعلومات تكون مفيدة لتخطيط الفصل المدرسي؛ ولا تكون ذات قيمة في الحصول على فهم كامل للطفل.

والمحاور التي يجب تقييمها هي التي تستطيع المراكز والمعلمون والآباء أن يتعاملوا معها والتي تتصل بالإرشادات أو التحسينات الملائمة، التي تساعد في فهم الطفل أو المجموعة. في بعض الأحيان يوجد بعض المعلمين الذين لا يستطيعون استخدام المعلومات إلا في الفهم والتوجيه الاجتماعي، مثلاً يواجه الطفل طويل القامة والطفل قصير القامة بعض الصعوبات ولكن لا تستطيع المدرسة تقديم المساعدة في هذا الشأن وتغيير طول قامته.

النتائج المتوقعة للبرنامج عن الأطفال كأفراد

يجب أن يركز التقييم على النتائج المتوقعة للأطفال داخل البرنامج. هذه التوقعات توجد في توجيهات ووثائق المناهج التي تطورها المدارس الموجودة في الأحياء الصغيرة، والهيئات التعليمية في الولاية والمؤسسات والوكالات التي ترعى البرامج التعليمية (مثل برنامج هيد ستارت)، والمؤسسات المهنية (مثل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات The National Council of Teachers)

of Mathematics)، والناشرين التجاريين. ويمكن أن يطلق على هذه التوقعات اسم "المقاييس"، أو "مقاييس التعليم المبكر"، أو المهارات والمعرفة الأساسية" أو "إطار نتائج الطفل"، أو "الأهداف والغايات"، أو اسم آخر يضم كل ذلك. لقد طورت كل ولاية النتائج المتوقعة أو المعايير الخاصة بالمراحل بدءًا من الحضانة حتى المرحلة الثانية عشر. كما طورت الولايات التي تدعم البرامج المعنية بمرحلة ما قبل الحضانة هذه المقاييس لهذه المرحلة.

وأثناء عملية التوثيق، يمكن تقسيم التوقعات بالنسبة للأطفال وتصنيفها بطرق مختلفة. وبينما يمكن أن يطلق أحد على ما يقوم بتوثيقه "هدف"، يقوم آخر بتسميته "مقياس"، وآخر "العمليات والمهارات الأساسية"، ويسميه أحدهم "بمقياس الأداء"، ويسميه آخر "بمؤثر أو هدف الأداء". فلا يوجد طريقة واحدة صحيحة فحسب لتنظيم الكيان الكبير من المعرفة، والمهارات هائلة العدد التي نتوقع أن يتعلمها الأطفال.

ونحن كمعلمين ننظر إلى ما تتضمنه التقسيمات المحددة وهو تحديد المتوقع من الأطفال تعلمه، وكيف ترتبط الخصائص المختلفة لهذا التعلم بعضها ببعض. إن تنظيم هذه التوقعات يساعدنا على فهم كيفية تعامل الأطفال مع التوقعات العامة العريضة مثل "استيعاب المفاهيم الأساسية للبحث العلمي" أو "معرفة الحقائق الأساسية عن المجتمع ودور الفرد فيه" عن طريق تنفيذ الأجزاء الصغيرة للتوقعات يومًا بيوم، أو أسبوعًا بأسبوع. والمثال التالي يوضح كيف يعمل هذا التنظيم والتخصيص، مستخدماً مثالاً على تطور تعلم اللغة والقراءة والكتابة.

١- أشمل ومعظم النتائج العامة المتوقعة في مجال التطور والتعلم (مقاييس وأهداف ومعرفة أساسية ومهارات).

اعط مثالاً على المقياس

- استخدام المهارات والاستراتيجيات العامة للقراءة.

٢- نتائج متوقعة ومحددة بصورة أكبر (المعايير، الأهداف)

اعط مثالاً على المعايير التي ترتبط بالمقياس "استخدام المهارات والاستراتيجيات العامة للقراءة"

- فهم الفروق بين الحروف والأرقام والكلمات.
- معرفة أن الكتابة في الإنجليزية تُقرأ من اليسار إلى اليمين، ومن أعلى لأسفل، وأن الكتب تُقرأ من مقدمتها إلى ظهرها.
- فهم العلاقة بين الكلمات المكتوبة واللغة المقروءة.

٣-وضع مستويات متوسطة للتوقعات إذا تطلب الأمر، مستنداً إلى تعقيد الموضوع والنتائج المتوقعة.

٤-النتائج المتوقعة الأكثر تحديدًا (بيانات المهارة/ المعرفة، الأهداف التعليمية والمؤشرات).

أعط مثالاً على المؤشرات التي ترتبط بالمعيار أو الهدف "فهم الفروق بين الحروف والأرقام والكلمات".

- تعريف الكلمة بأنها وحدة مطبوعة.
- معرفة أن الحروف تختلف عن الأرقام.
- تعريف كل من الحروف الكبيرة والصغيرة في مجموعة الحروف والأرقام.

إن هذا المستوى من النتائج المتوقعة محدد بدرجة كافية للملاحظة والتطوير والإرشاد والتقييم.

إن لفظة *معيار* تعطى وصفًا واضحًا ومحددًا للمعرفة أو المهارة التي يجب أن يكتسبها الطلاب في مرحلة معينة خلال دراستهم بالمدرسة. إنها تعبير عن المعرفة أو المهارة الملائمة مرحليًا أو تطويريًا والتي تصاغ بشكل أوسع في مقياس المحتوى (Kendall, p. 2). ورغم أنه يوجد تناقض بين المقاييس والمعايير المذكورة، إلا أن بعض الأمثلة ستوضح طبيعة كل منهم.

يقضي مقياس العلوم بأنه ينبغي على الأطفال أن يكون لديهم معرفة عن "تركيب المادة". والمعيار يفسر ذلك للطلاب في نهاية المرحلة الثانية

"معرفة أن الأشياء يمكن وصفها عن طريق المواد التي صنعت منها (الطين، القماش، الورق، وغيرهم)، وخصائصه المادية (اللون، الحجم، الشكل، والوزن، الملمسي، المرونة، وغيرهم)". (الجمعية الأمريكية للتقدم

العلمي American Association for (Advancement Of Science [AAAS], 1993, p.76).

أما مقياس التعلم الجسدي فيعني أهمية الوصول إلى مستوى من تحسين الصحة واللياقة البدنية إلى جانب المحافظة عليه. وتقرر معايير مرحلة الحضانة التوقع بأن الأطفال في هذه المرحلة يجب أن يكونوا قادرين على:

- البقاء معتدلين في الأنشطة العنيفة لفترات قصيرة من الوقت.
- تحديد الإشارات الفسيولوجية للنشاط الجسدي المعتدل مثل الصعوبة في التقاط الأنفاس وسرعة ضربات القلب. (الجمعية القومية للرياضة والتعليم الجسدي National Association for Sport and Physical Education, 1995).

قد يتضمن كل معيار العديد من بيانات المهارة والمعرفة التي توضح التوقعات بتفصيل أكبر. وتكون محددة بدرجة كافية لتجعل من الضروري على المعلمين أن يكونوا قادرين على تطوير استراتيجيات التقييم، وتحديد ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون عمله.

الشكل ٣-٢ هو أحد طرق استخدام مقاييس ومعايير المحتوى لتنظيم وتحديد النتائج المتوقعة. وهذا هو مثال من فنون اللغة في مرحلة ما قبل الحضانة.

هناك بعض التحذيرات حول المعايير حيث تسبب المعايير التي تستخدم نطاق عريض للسن/ المرحلة، مثل الصف الثاني من الحضانة، مشاكل خطيرة للمعلمين. فإذا قمت بالتدريس للصف الثاني، فمن الواضح أن الأشياء التي يفترض أن يتعلمها الأطفال ستكون واضحة بانتهاء العام الدراسي. ولكن إذا قمت بالتدريس للأطفال في الحضانة أو الصف الأول، فالنتائج المتوقعة من الأطفال في هذا العام تكون أقل وضوحًا بكثير. هناك ضرورة لأن تضع ضوابط ضد التوقعات الغير ملائمة للأطفال صغار السن.

إن المقاييس والمعايير بين السن ومستويات مرحلة الدراسة، كمرحلة الحضانة والصف الأول، تتآلف بصورة مثالية. ويجب أن تتآلف النتائج المتوقعة المذكورة في إطارات عمل المنهج العام مع مواد المنهج المحددة مثل برامج تعلم القراءة والكتابة أو الرياضيات. وغالبًا لا يتم ذلك، ويكون على المعلمين أن يقوموا ببعض التعديلات.

شكل ٣-٢ أمثلة على تنظيم النتائج المتوقعة للطفل عن طريق مقاييس ومعايير المحتوى

الموضوع: الوعي بعلم الصوتيات

فنون اللغة

المقياس الثامن. استخدام استراتيجيات الاستماع والتحدث لعدة أغراض مختلفة

مرحلة ما قبل الروضة

المعيار الخامس عشر. التمييز بين الأصوات المختلفة في اللغة المنطوقة

بيانات المهارة/ المعرفة

١. استمع للأصوات الموجودة باللغة وميز بينها في إطار البيئة الموجودة بها.

المعيار السادس عشر. معرفة الأصوات الإيقاعية، والإيقاع البسيط (على سبيل المثال، حدد ما هو الإيقاع والأصوات الإيقاعية).

بيانات المهارة/ المعرفة

١. تعرف على الإيقاع.

٢. تعرف على الأصوات المتوافقة والإيقاعات

المعيار السابع عشر. معرفة أن الكلمات تتألف من مجموعة من الأصوات (على سبيل المثال، إن بعض الكلمات قد تتشابه في صوت المقطع الأول منها).

بيانات المهارة/ المعرفة

١. معرفة بدايات ونهايات أصوات الكلمة.

٢. معرفة أن هناك كلمات مختلفة ولكنها قد تبدأ بنفس الصوت.

المعيار الثامن عشر. معرفة أن الكلمات تتألف من مقاطع.

بيانات المهارة/ المعرفة

١. معرفة ماهية المقطع.

٢. التمييز بين المقاطع المنفصلة في الكلمة.

المصدر: تمت إعادة الطبع بتصريح من McREL, © 2004. Kendall, J.K., & Marzano, R.J.C 2004). *Content Knowledge: A Compendium of Standards and benchmarks* . www.mcrel.org/standards-benchmarks. *for* K-12 education.

مقاييس الأداء: تحدد مستوى التعلم الذي يعتبر أمرًا مرضيًا ومهمًا لاقتراح الطرق لقياس الدرجة التي من خلالها يتم تحديد وتطبيق مقاييس المحتوى (Kendall, 2001; Lewis, 1995; Ravitch,1995). وهذه المقاييس تحاول الإجابة على السؤال، "كيف يكون الشيء جيد بدرجة كافية؟". إن تغيير التوقعات عما يمكن للأطفال أن يتعلموه، وفي أي سن، تجعل من عملية الحكم على أداء الأطفال صغار السن أمرًا صعبًا، وتجعل ما كان جيد في وقت ما أو في ظروف ما لا يعد مناسبًا في ظروف أخرى. تتضمن بعض بيانات نتائج الطفل مقاييس الأداء مثل:

- سيكون الأطفال قادرون على ذكر خمسة (أو عشرة أو كل) حروف الهجاء.
- سيستطيع الأطفال العد ما بعد رقم ١٠ (٢٠ .... ١٠٠).

قد يعرّف الأداء الدقيق كذلك بأنه النتيجة المقبولة لاختبار أو مسح أو كمستوى محدد في تسجيل القواعد.

وهذه القواعد توضح المستويات والخصائص المختلفة لتحقيق كل من هذه المعايير أو المقاييس. يوضح المثال التالي أن التوقع " ينعكس بفعالية" ثم يصف المستويات الأربع لتحقيق هذه النتيجة. يمكنك أن تجد أمثلة على المزيد من القواعد والاقتراحات العامة لاستخدامهم للحكم على جودة أداء الطفل في الفصلين ٥ و٧.

التوقع: ينعكس بفعالية في لغة الطفل الأساسية، الانجليزية أو لغة الإشارة المستخدمة لعدة أغراض تتعلق بالخبرات الحقيقية والجمهور المتباين.

- خلال المناقشات يمكن أن يستمع الطفل ولكنه لا يعبر عن أي معلومات.
- خلال المناقشات يعبر الطفل عن معلومات لا تتعلق بموضوع الحديث أو لا يشارك على الإطلاق. (مثال: يتحدث طفل، خلال مناقشة عن رحلة ميدانية إلى متجر حيوانات أليفة، عن حذائه الجديد).
- يصف الطفل تجاربه الحديثة التي تكون أحيانًا (ولكن ليس باستمرار) متعلقة بموضوع الحديث (مثال خلال مناقشة عن رحلة إلى متجر الحيوانات الأليفة، يحكي طفل عن الكلب الذي رآه في المتنزه).
- يصف الطفل خبراته السابقة ويربطها بالأحداث أو الأفكار الجديدة

(مثال تتحدث طفلة خلال مناقشة عن رحلة إلى متجر الحيوانات الأليفة، عن السمكة التي اشترتها من متجر للحيوانات الأليفة، (New Jersey Department of Education, 2004).

من العام إلى الخاص. إذا كانت هذه النتائج المتوقعة هي أمور عامة، فإن المعلمين باستطاعتهم جعلها أكثر تحديدًا لكي يستطيعوا القيام بالتقييم، والتدريس بفعالية. فعلى سبيل المثال، إن المراجع المستخدمة لمساعدة الأطفال على تطور مفاهيمهم عن الموقع أو المساحة النسبية عادة ما تكون موجودة أو متضمنة في معظم بيانات النتائج. إذا كانت إرشادات المناهج وسياقات العمل أو المعايير أو مهام التقييم المقترحة لا تحدد خبرات أو أفعال أو سلوك، فإن الأطفال سوف يعملون على التعريف بخبراتهم وتعلمهم، ولهذا يجب على المعلمين أن يفعلوا ذلك. أي من هذه المفاهيم المتعددة عن الموقع والمساحة يجب عليهم تعلمها؟ أي هذه المفاهيم يعرفونها بالفعل؟ وما مستوى تفهمهم؟ ما الأشياء التي تتواجد في استيعاب واستخدام مفاهيم الموقع والمساحة مثل "فوق/ أسفل"، "أعلى / تحت"، "يسار/ يمين"، و"قمة/ قاع"؟ ما الذي يستطيع المعلمون الاستماع إليه ومشاهدته للكشف عن مستوى فهم الأطفال، واستخدامهم لهذه المفاهيم المساحية المعقدة؟

إن تطوير الهدف الخاص الذي يتم تدريسه وتقييمه يشتمل على تفكيك هذه الجمل العامة للأهداف الملائمة، ومن ثم تحديد مؤشرات التقدم تجاه تحقيق هذه الأهداف. بعد ذلك فإن مهام التقييم والأنشطة يتم تحديدها أو تفصيلها. الشكل ٣-٣ يظهر كيف أن هذه النتائج المرغوب فيها، والتي تتمثل في "استيعاب مفاهيم الموقع والمساحة"، يمكن ترجمتها إلى موضوعات محددة للتقييم والتدريس.

واحدة من مزايا تقييم الأداء هي أنها مرنة وشاملة بدرجة كافية لتقييم التقدم تجاه تحقيق أي هدف أو مقياس، وليس المعرفة والمهارات فقط.

النماذج الفريدة لتطور ومعرفة واتجاهات ومصالح الأطفال

غالبًا ما يكون للأطفال والمجموعات "اتجاهاتهم الفريدة للتعلم" ـــ حيث القيم والاتجاهات والعادات وأساليب التعلم التي تؤثر في الأشياء التي يتعلمها وكيفية التعلم. ومناهج التعلم تشتمل على (١) الانفتاح والفضول عن المهام والتحديات الجديدة (٢) المبادرات والاستمرار والمثابرة في المهام (٣) الاتجاه للانعكاس

والتفسير (٤) التخيل الاختراع (٥) النماذج المعرفية (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995, p. 25). إن تنوع المشروع المستند إلى نظرية هوارد جاردنر (Howard Gardner) عن نماذج الذكاء المتعددة (1985) يحدد بتأن المظاهر المعرفية والأسلوبية المميزة للأطفال في تعلم اللغة والرياضيات والقدرات الميكانيكية والعلمية والفضائية والفيزيائية والموسيقية والقدرات الاجتماعية (Krechevsky, 1991, p.43). وسيمكننا معرفة هذه المناهج الفردية للتعلم من استغلال هذا التفرد لمساعدة الأطفال على التطور والتعلم.

إن المشروعات والأفكار والموضوعات الممتعة تعمل على تحفيز الأطفال للتعلم والتكامل وزيادة كفاءة التعلم. وتخطيط المعلمين لمشروع أو موضوع يجب أن يقوم على تقييم مستوى معرفة المجموعة واهتماماتهم بالإضافة إلى اتجاهاتهم، وخبراتهم الأولية، وتفهم الموضوع. فربما تجدهم يعرفون عن المهاجرين الأوائل أو الديناصورات أو الكواكب أكثر مما قد يحتاجونه يومًا.

عليك بتقييم احتياجات الأطفال إلى جانب قدراتهم. وغالبًا ما نقوم بالتركيز على ما لا يستطيع الأطفال القيام به بدلاً من الأشياء العديدة التي يستطيعون القيام بها جيدًا.

المشكلات أو الاهتمامات الخاصة بطفل أو مجموعة محددة

غالبًا ما يحتاج المعلمون إلى معلومات عن المشكلات أو الاهتمامات ــ الخاصة بطفل محدد أو مجموعة صغيرة أو المجموعة ككل ــ لإعطاء أدلة على كيفية التغلب على هذه المشكلات. مثال على ذلك، "الطفل آلي يهتم بكل شيء ولكنه لا يكمل أي شيء". "ما الذي يدور في منطقة اللعب الدرامي؟ كل فرد تقريبًا اعتاد على الاشتراك في البرنامج لبضعة أيام. والآن أخذ كل من دانييل ومونيكا، ولاتاشا في تولي الأمر". "جوردون يتحدث طوال الوقت ولكنه لا يقرأ أو يكتب أي شيء". "لا أحب ما يحدث في الاجتماعات المفتوحة في الفصول، وبدلاً من تخطيط محكم لما سيقوم به الأطفال فإنهم يقولون أول شيء يفكرون به".

إذا كانت المشكلة هي مشكلة فردية، فلا يوجد حاجة لتقييم الفصل ككل وعليك بالتركيز على طفل بعينه. ومع ذلك فيجب تذكر أن هناك كثير من الأشياء تؤثر فيما يقوم به الطفل. غالبًا ما نبحث علاقة الفرد أو المجموعة بالبيئة المحيطة والمواد المتاحة، والأطفال والبالغين الآخرين للعثور على جذور المشكلة.

هل تخطئ أحيانًا دلائل "علم أحمر" تطويري؟ اطلب جمع المزيد من

المعلومات. وكن حذرًا وقم بتوثيق الاهتمامات الخاصة بالأطفال الذين يحتاجون المساعدة ليستطيعوا الحصول عليها بأسرع ما يمكن (انظر الملحق ب).

شكل ٣-٣ تحديد بنود للتقييم والتدريس، ومؤشرات تحقيقها داخل مجال منهجي تطويري

مجال المنهج/ التطور	التطور المعرفي، واللغة والعلوم. (مرحلة ما قبل المدرسة ــ المرحلة الابتدائية).
المفاهيم المتصلة	الموقع في المساحة والوقت والحجم والوزن والكمية ومستوى الصوت والسرعة التركيب والحرارة.
مفهوم التركيز المحدد	الموقع المتصل في المساحة
نواحي التعلم الخاص	*المفاهيم التي سيتم تطويرها:* أمام/ خلف، بجوار/ إلى جانب، بين/ في المنتصف، تحت/ فوق، أعلى/ أسفل، داخل/ خارج، قمة/قاع، مفتوح/ مغلق، قريب/ بعيد، أول/ أخير، يسار/ يمين ــ جسدي ثم تصميمي؛ وآخرون. *طرق ومستويات المعرفة:* • الخبرة • الخبرة المتصلة مع الكلمات (مثال: ضع هذا المكعب على القمة) • الفهم (مثال: المكان، أشر إلى هذا، ضع يدك في يدي...) • الإدراك (مثال: هل هذا الطفل أمامك أو خلفك؟) • تحديد المواقع (مثال: أخبرنا أين ستجلس) • تحديد واستخدام المفاهيم في مواقف جديدة • استخدام الكلمات والمفاهيم بتلقائية وطبقاً للوظيفة • فهم المحاور المتصلة بالموقع في المساحة • فهم أن الموقع في المساحة هو أمر نسبي أحياناً، وفي أوقات أخرى لا يكون كذلك (مثال: إن قمة الرأس ستكون دائماً هي قمة الرأس؛ يحدد الموقع رأس أي صفحة بيضاء) • القدرة على تغيير وجهة النظر عقليًا وجسديًا • استيعاب وتحديد المفاهيم للموقع المتصل (مثال أن معدات الملعب خارج المدرسة ولكن داخل السور)

الاعتبارات العملية

تؤثر الاعتبارات العملية على التقييم داخل الفصل المدرسي. وتتضمن هذه الاعتبارات عدد ونوع التقييمات المطلوبة، والتوازن بين المعلومات المسجلة وغير المسجلة، وعبء التدريس، وأعمار الأطفال، وسنوات خبرة التدريس واختيار الموضوعات المناسبة للتقييم. وفي حالة معرفة الموقف في هذا الفصل أو هذه المدرسة أو هذا البرنامج، اسأل ما هو المحتمل؟

التقييمات المطلوبة. يجب أن يخطط المعلمون، وعادة ما يقومون بذلك لأي نوع من التقييمات المطلوبة من المدرسة أو المركز. ويجب أن تُجرى هذه التقييمات في فترة زمنية معينة، مثل الشهر الأول أو الأخير في العام الدراسي.

توازن المعلومات المسجلة والغير مسجلة. ليس من المستحب ولا من المفضل للمعلمين تسجيل كل شيء. والمعلمون غالبًا ما يقومون بالتقييم، ثم يستخدمون كثيرًا من المعلومات بشكل واضح لتعديل التدريس التفاعلي، وزيادة أو تقليل الوقت المخصص للأنشطة، أو توجيه تفاعل الطفل الاجتماعي.

والمعلومات الأخرى تساعدهم في تطوير الإحساس بشخصية وأسلوب الطفل خلال فترات طويلة. كثير من هذه المعلومات لا يتم كتابتها أبدًا، حتى إذا كان هناك حاجة لذلك. ومع ذلك فإن المعلمين يستطيعون تتبع تعلم الأطفال بشكل أفضل إذا قاموا بتسجيل المعلومات. وخلال هذا الكتاب تجد اقتراحات لطرق تحقيق التوازن الذي يعزز التقييم والتدريس.

عبء التدريس. إن حجم الفصل، ونسبة الأطفال للبالغين، والمساعدات الكتابية المتاحة في الفصل المدرسي، والساعات التي يقضيها المعلم مع الأطفال في كلٍ من اليوم والأسبوع، وعدد الفصول التي يتعامل معها المعلم، وجودة المساعدة، ودعم المتطوعين، وطول فترة التخطيط، وإمكانية مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والعوامل الأخرى التي يتحكم فيها المعلمون بصورة قليلة في عبء التدريس وحجم وجودة التقييم الذي يمكن عمله. ومع ذلك فإن تخفيف عبء التدريس لا يعني بالضرورة التقييم الأفضل. قدم أحد معلمي دور الحضانة وصفًا لنموذج شامل للحفاظ على وكتابة السجلات موضحًا السبب لها وهو "أنني أقوم بالتدريس لفصلين، كل فصل به

٢٥ طفلاً وذلك كل يوم. يجب أن يكون لدي سجلات لمتابعة ما يحدث لهؤلاء الطلاب الـ ٥٠".

عمر وتطور الأطفال. المعلمين لديهم دائمًا المسئولية النهائية عن التقييم، ويملك الأطفال القدرة على تسجيل ما قاموا به، واختيار وتصنيف أوراقهم وموادهم الخاصة، وعمل التقييم الذاتي، والانعكاسات الذاتية التي تختلف باختلاف العمر والتطور والخبرات السابقة.

خبرة التدريس. إن المعلم الذي مازال يتعلم كيف يدّرس لا يمكن أن نتوقع منه أن يحافظ على التقييم الموضوعي داخل الفصل بسهولة مثل المعلم الذي قام بالتدريس لعدة سنوات، والذي اكتسب الثقة والحرفية، كما أن لديه الاستعداد لخوض تحديات أخرى.

النتائج المتوقعة. إذا تشابهت المقاييس والأهداف والغايات مع الرغبات النموذجية أو قائمة التسوق التي تحتوي على كل البنود المحتملة، يجب أن تحاول تحديد التوقعات الأكثر واقعية؛ ومراجعتها من معلمين ذو خبرة ويجب مراجعة تقرير الأدوات ــ حيث خطابات التقدم أو بطاقات التقارير أو ملفات العينات وأي تقارير أخرى عن التقدم ــ لإيجاد المؤشرات بأن بعض هذه الأهداف يتم التركيز عليها أكثر من غيرها. وقد يظهرون البنود التي لم تذكر في الأهداف مثل: القدرة على التكيف مع الأطفال الآخرين أو فترة التركيز أو الانضباط الذاتي أو عادات العمل.

إذا كانت أهداف البرنامج محددة ومفصلة بشدة ــ ربما عن طريق كتابة قائمة بكل أسماء أجزاء الجسم، والحيوانات، ووسائل المواصلات، والمشاكل وأغاني الحضانة التي قد يعرفونها ــ فيتم إجراء محاولات لوضعهم في المجموعات المنطقية والتي يمكن تقييمها أو تعليمها معًا. استخدم منهجًا متكاملاً للتوصل إلى عدة أهداف في نفس الوقت. قم بتدريس وتقييم هذه البنود للتوصل إلى أهداف أكبر مثل: تحديد، ومقارنة، ورؤية العلاقات وحل المشكلات.

تمثيل وأهمية وواقعية بنود التقييم. عليك باختيار البنود الهامة والقيمة في حد ذاتها أو التي تمثل بديلاً عن مجموعة من البنود الأخرى. فعلى سبيل

المثال، فإن كثيرًا من البنود عن بيانات الميول لديها علاقات قليلة بالمهارات والتفهم المطلوب في القراءة. قد تكون هذه البنود هامة وقد لا تكون كذلك، ومع ذلك فإن المعرفة الجديدة والمفاهيم الحديثة عن كيفية تعلم الأطفال القراءة والكتابة قد حولت هذه البنود إلى أشياء عتيقة مهملة (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Sulzby, 1990).

من مزايا التقييم في الفصل المدرسي أننا قد نكتشف ما نود معرفته بشكل مباشر وليس من خلال الاختبار، أو مهمة الأداء التي تمثل فصل كامل ذا مجموعة كاملة من البنود. ولاكتشاف ما إذا كان الأطفال يستطيعون استخدام أدوات الفصل من أقلام شمع ومقص وطباشير وفرش الرسم وأقلام رصاص، فإننا نقوم بتقييم هذه المهارات بطريقة مباشرة وموثوق بها.

غالبًا ما يكون أخذ العينات الذكي ملائمًا. فلا يجب على الأطفال أداء كل مهمة عضلية عن القوة والتناسق والتحمل؛ والبنود التمثيلية قد تكفي.

متى نقيم؟

يجب الاهتمام بعامل توقيت إجراء أنواع مختلفة من التقييم قبل أن يبدأ العام الدراسي، هذا التخطيط قد يتم تعديله عن طريق الحقائق في بيئة الفصل المدرسي، أو نقص الوقت أو المتطلبات الخارجية غير المتوقعة، ولكنها توفر إطار زمني للتقييم (انظر الفصل التاسع).

إن توقيت التقييم يؤثر على طريقة جمع وتسجيل المعلومات التي ستتبعها. ويدعو "التقدير" المبدئي (Airasian, 2001; Gage & Berliner, 1998) لاتخاذ إجراءات كافية، مثل ملاحظة المجموعة الدقيقة، وقوائم الفحص، وتقارير الآباء المكتوبة، وعينات أداء الطفل المنتجة. والتقييم المستمر يسمح بالتعمق الشديد، باستخدام الإجراءات التي قد تستغرق مزيدًا من الوقت، مثل ملاحظات التسجيل من خلال السجلات الروائية القصيرة، أو جداول المشاركة. والشكل ٣-٤ يلخص متى يقوم المعلمون بتنفيذ الأنواع الثلاثة من التقييم.

قبل بدء العام الدراسي

عليك بالقيام بالعديد من الأشياء قبل بدء العام الدراسي، ومنها تحديد توقعات المدرسة والمركز المختص بالتقييم. وإذا كانت إجراءات الاختبارات

أو إجراءات جمع المعلومات الأخرى مطلوبة، فعليك باكتشاف ماهيتها وما هو الجدول الزمني لها. هذا بالإضافة إلى ضرورة تحديد التواريخ في تقويم تخطيطي رئيسي. كما يجب معرفة التوقعات التي تأتي في التقارير. إذا كانت اجتماعات الآباء تعقد في أوقات محددة فعليك بتنظيم هذه الأوقات، حيث إنك ستحتاج إلى تلخيص المعلومات ومراجعة الملفات والإعداد لوضع التقارير. ثم يجب ترتيب أنظمة تصنيف وحفظ السجلات (انظر الفصل السادس والتاسع). يلي ذلك القيام بدراسة السجلات والمعلومات المستقاة من الآباء، وانتقال المواد من البرامج السابقة. وإذا سمحت التقاليد والوقت والموارد، فقم بزيارة منازل الأطفال.

الشكل ٣-٤ توقيت التقييم

قبل بدء العلم الدراسي	حدد التوقعات
	رتب أنظمة تصنيف وحفظ السجلات
	ادرس السجلات الحالية
	ادرس المعلومات المستقاة من الآباء
	ادرس المواد الناتجة من الأعوام السابقة
	راجع معايير التقييم التي استخدمتها في الأعوام السابقة
خلال العام الدراسي	
	التقييمات الأولية
	التقديرات المستمرة
	التقييم المرحلي
	قبل وبعد دراسة المشروعات والأفكار
	الاحتياج إلى مواجهة اهتمامات محددة
	التكليف الرسمي
	الملفات (الفصل السادس)
أثناء العام الدراسي، بعيداً عن وقت الدراسة	الملخصات (الفصل السادس)
	الملامح (الفصل السادس)
	الملفات (الفصل السادس)

يجب وضع خطط تجريبية للمرات المختلفة التي سوف تقوم فيها بجمع المعلومات: التقييم المطلوب، والتقديرات المستمرة والمتكاملة مع عمليتي التعليم والتعلم، والتقييمات المرحلية التي تشمل الملخصات والتقييمات الأولية

والوسطى والنهائية، والتقييمات قبل وبعد وحدات الدراسة، والموضوعات، والمشروعات والتحقيقات الأساسية والاحتياج إلى مواجهة اهتمامات أو مشكلات محددة. يقوم المعلمون بجمع معلومات مختلفة، باستخدام إجراءات مختلفة. وفي هذه الأوقات، يستخدم المعلمون أيضًا التقييم من أجل غرضين، مثلاً عندما يتطابق مشروع رئيسي أو وحدة دراسية مع نهاية فترة إعداد التقارير.

التقييم من أجل تلبية المتطلبات

إن عدد ونوع الاختبارات والتقييمات المطلوبة تتباين على أساس عمر، والمرحلة الدراسية للأطفال، وما هو الكيان الذي يمول هذا التقييم؟ كما تنظم البرامج، والقوانين والقواعد الحالية، وتقاليد المجتمع والمدرسة. كذلك سيحدث الاختلاف عند إجراء هذه الاختبارات والتقييمات.

التقييم اليومي

"إن التقييمات تكون ذات معنى إذا تم إجراؤها على أساس مستمر حيث تكتسب مهارات محددة والمحتوى" (Shepard, Kagan, & Wurtz, 1998, P. 7). والمعلمون الجيدون يقومون باستمرار بتقييم الأطفال ومراجعة إجراءاتهم وتفاعلاتهم تباعًا. فالمعلم لا يجب عليه أن يترك دوره ليجمع ويسجل المعلومات. وفي الواقع بعض أفضل المعلومات الجيدة والنافعة يتم تجميعها بينما يقوم المعلمون بإملاء الطفل، عن طريق ما يقصه عليهم والاستماع إليه وهو يقرأ قصة قام بكتابتها، ومساعدته على الرسم باستخدام الألوان والأوراق أو الصلصال، والمساعدة في المسائل الحسابية الكلامية؛ والمناقشات التي تدور أثناء تناول الوجبات الخفيفة، وإدارة مناقشة، وتوجيه الأنشطة في أرض الملعب والعمل اليدوي. والتقييم يكون جزءً مكملاً في العمليات التفاعلية للتدريس. على سبيل المثال، يقوم الأستاذ سينا بوضع بدايات نموذج من الأعواد الخشبية ذي الأطوال المختلفة، وترك الطفلة توي ليرى ما إذا كانت تستطيع التمييز وإكمال النموذج . وبالرغم من أنها لم تفهم كيف بدأ ذلك، إلا أنها نجحت في إكمال المهمة. وعندما أكملت الفتاة المهمة قام المدرس بإحضار أعواد أخرى لصنع نموذج أبسط بكثير من النموذج الأول ليكون أقرب لمستواها. وبالنسبة للطفلة سيسل التي كانت تقف بجوار توي فإنه قد

يزيد لديها صعوبة هذا النموذج لأنها تستمتع بدراسة والتحكم في النماذج المعقدة والمختلفة التي بدأها المعلم لها. أما عن الملاحظات الخاصة بأعمال هؤلاء الأطفال فسيتم الاحتفاظ بها في الملفات. ويقوم الأستاذ سينا بدمج المعلومات في تفاعلاته مع الأطفال، حيث قد يقوم بعمل الملاحظات المكتوبة أو العقلية عن الطرق المستقبلية لمساعدة الأطفال على استيعاب مفاهيم النماذج القائمة على تقييم اليوم.

دعنا ننظر إلى مثال آخر على التقييم والتعليم المتكامل. تساعد المدرسة جاردنر تلاميذها في المرحلة الابتدائية في العمليات التعليمية التعاونية. فهي ستقوم اليوم بفحص "الأفكار والمواد المشاركة"، وستتحرك ضمن المجموعات. هذا المنهج يحكي القليل عن إمكانيات الأطفال لاستخدام هذه المهارة في عدة ظروف، ولكنه يمد هذه المعلمة بالكثير عما إذا كان الأطفال لديهم المهارة ويستطيعون استخدامها أم أنها تحتاج إلى إعادة تدريسها ومراجعتها. والملاحظة المستمرة قد تزيد من دوافع الأطفال لممارسة وزيادة المهارة؛ لأن معرفة أن شيءٍ ما مهم بدرجة كافية للملاحظة والتوثيق قد تعزز قيمته للمتعلم. كما أنها تقوم بتقييم المجموعات وعملهم التعاوني، وتوثيق شيئين مما قاموا به بشكل جيد، وشيء آخر يحتاج إلى القيام به بشكل أفضل. (Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984)،

التقييم المرحلي

إذا تم إجراء التقييم المستمر بشكل كامل، فقد يكون هناك احتياج أقل لجمع معلومات إضافية، وتلخيص ما تم توثيقه قد يكون كافي. ومع هذا، فالتقييمات المركزة الأولية والوسطى والنهائية على واحد أو أكثر من الأهداف في النواحي التطويرية أو المنهجية قد تكون مطلوبة أحياناً. وهذا لا يفسر الحاجة لإجراء الاختبارات أو لإيقاف الأنشطة الأخرى للتقييم. وبدلاً من ذلك فإن جمع المعلومات المركزة يشكل جزءًا رئيسيًا من أنشطة الفصل المدرسي. وخلال عدة أيام، قد يقوم الأطفال بإظهار قدراتهم على حل مشكلات القياس في العلوم والرياضيات أو إعادة تقديم الأفكار من خلال الفن والإنشاءات.

يحدث التقييم الأولي عندما تبدأ مجموعة جديدة أو جزء من المجموعة أو طفل جديد في العمل. إنه يقدم معلومات عن حالة الأطفال الأولية أو حالة المجموعة وما يستطيعون فعله، واتجاهاتهم، وميولهم، ومعرفتهم السابقة،

وتفهمهم، ومهاراتهم، وعاداتهم فيما يتصل بما تركز عليه المراكز أو المدارس لتوفير المعلومات الرئيسية للتخطيط للأنشطة والخبرات المدرسية. إن القراءة أو التقدير الأولي (Airasian, 2000; Gage & Berliner, 1998) يجب أن يتم قريبًا وبأسرع ما يمكن ولكن يكون ذلك على سبيل التجربة، مثل ما يجب أن يكون مع الانطباعات الأولى. إن التقييمات المؤقتة تتم بشكل جزئي في ثلث أو ثلثي الوقت الذي يقضيه الطفل في الفصل. إذا بدأ الأطفال في شهر سبتمبر فهذا يسمح بتحقيق التصحيح في منتصف البرنامج في شهري يناير أو فبراير. ويجرى التقييم النهائي تجاه نهاية توقيت المجموعة مع معلم أو معلمون محددون. إنه خلاصة المرحلة قبل أن ينتقل الطفل إلى مدرس أو وحدة أو مدرسة أخرى.

تقوم المراكز والمدارس ذات المخططات غير التقليدية السنوية ـ مثل المدارس ذات الدورة السنوية، ومراكز رعاية الأطفال، والمراكز والمدارس الخاصة بتطور الأطفال التي تعمل لمدة قصيرة نسبياً من الوقت ـ بتعديل أوقات التقييم لتناسب جدول أعمالها.

التقييم قبل وبعد التركيز الشديد

عليك بإجراء التقييم قبل عمل الخطط النهائية لأي وحدة دائمة أو مشروع أو موضوع ثم يتم إجرائه مرة أخرى في ختامه. ثم حدد ما يعرفه الأطفال بالفعل، وما يستطيعون فعله وتعامل مع تفكيرهم فيما يتصل بما يتم تخطيطه. وفي النهاية قم بتلخيص المعلومات التقييمية التي تم تجميعها في أثناء المشروع. وإن لزم الأمر، قم بتحديد ما تعلمه الأطفال، وبأي الطرق يتم تطويرهم، وما هي الأنشطة المستمرة المطلوبة.

يجب تقدير اهتمامات الأطفال، واتجاهاتهم، ومستوى تفهمهم للعوامل الأساسية للموضوع، والذي قد يكون مختلفًا تمامًا عن استدعاء المعلومات. هذا بالإضافة إلى التفكير في المفاهيم التي يعتنقها الأطفال عن الموضوع، وكيفية ارتباطه بالأشياء الأخرى التي يتعلمونها. كما يجب النظر بإمعان إلى نموذج الأخطاء، وحجم الفجوة بين "المرحلة الموجودين بها"، و"المرحلة التي ينتقلون إليها".

والآن دعونا ننظر إلى أحد طرق التقدير قبل بدء وحدة الدراسة أو الموضوع أو المشروع. إن مفهوم وضع "شبكة" أو "خريطة" يوصى به

كطريقة يستطيع من خلالها المعلمون تنظيم المفاهيم والعلاقات داخل موضوع ما (Katz & Chard, 1989). كما يمكن استخدام هذا المفهوم لتقييم كيفية تنظيم الأطفال لأفكارهم، وهو أمر من الضروري أن يعرفه المعلمون كذلك.

قام السيد وانر بتخطيط وحدة متكاملة عن الحشرات للعمل تجاه المقاييس المختلفة للعلوم، والقراءة، والكتابة، والرياضيات في الفصل الذي يحتوي على طلاب من الصف الأول والثاني معًا، حيث قام بإحضار مجموعة من الحشرات، بالإضافة إلى عدة صور وكتب ملونة لحشرات. وقام هو ومساعديه بملاحظة وتدوين ما يقوم به الأطفال، حيث يحدد من يقترب من هذه الحشرات، ومن يبتعد عنها، ومن يقوم بطرح الأسئلة، ومن منهم سيقول "آه، إنني أكره هذه الأشياء"، وهو الأمر الذي يوضح المعرفة السابقة، والمؤشرات الأخرى للاهتمام، والاتجاهات والمعرفة عن الحشرات. ومثل هذا المنهج يسمح بالقيام بتقدير أولي عن مدى ملائمة هذا الموضوع لهذه المجموعة. وبعد عدة أيام من الملاحظة والتسجيلات غير الرسمية، قام وانر بتخطيط نقاش جماعي في الفصل لاكتشاف ما قد يقوله الأطفال عن الحشرات، وما يودون معرفته.

وبينما تستمر المناقشة ويسير الجدول كما هو مخطط له، بدأ الأستاذ وانر بعمل فكرة جيدة عن المعرفة الحالية، والاتجاهات، والاهتمامات لهذه المجموعة وأعضائها، وما تتضمنه من مجموعة هائلة من المفاهيم الخاطئة والاتجاهات السلبية. وقد يلاحظ أو قد لا يلاحظ أسماء الأطفال الذين لهم مساهمات مدونة في الجدول أثناء قراءته لهذه المساهمات. وسيقوم بتشغيل الشريط ليستطيع استكمال المساهمات والتمييز الدقيق للتعبيرات التي قد يكون لم يسمعها.

وسوف يتخذ قرارات عن كيفية التعامل مع مشروع عن الحشرات فور دراسته لملاحظاته ومعلوماته السابقة من المناقشات الجماعية. ومن المحتمل أن يقرر أن يستمر مع المجموعة بأكملها، مع إعطاء اهتمام خاص لمشاعر واتجاهات الأطفال. وربما يقرر أن يرجع إلى الماضي، ويسمح لهؤلاء الأطفال ذوي الاهتمامات الخاصة للقيام باكتشافاتهم والتخطيط لإزالة الخوف، ولإعطاء الخبرات الإيجابية لاستبدال المخاوف. كما قد يقوم بشيء آخر بخصوص موضوع الحشرات. أما عما *لن* يفعله فيسير موازياً للخطط التي أعدت في "الوحدة المقترحة" أو في موضوع الدراسة التي طورها في محاضرة عن نظريات العلوم. وسوف يقوم بتعديل وتشكيل التخطيط القائم على

تقييم معرفة الأطفال والاتجاهات تجاه الحشرات.

التقييم للحصول على المعلومات عن مشكلات أو اهتمامات محددة

إن الأمور التي تتصل بأطفال محددين أو مجموعات ثانوية أو المجموعة بأكملها لا تتصل دائمًا بالوحدات الدراسية، وفترات التقرير، ولا يتلائم التقييم المستمر دوماً مع حل المشكلات. وبغض النظر عما إذا كان هذا يلائم جدول التقييم، فعليك إلقاء نظرة فاحصة كلما تطلب الأمر. افترض أن هناك طفلاً في المرحلة الثانية، وهو دائمًا متنبه ولديه اهتمامات، وأصبح غير مستقر وغافل وعنيف أو قلق وضيق الصدر. إذا لم يكن هناك سبب مرضي لما يحدث، فعليك بالبحث داخل مصادر المعلومات الأخرى لإلقاء الضوء على سلوكه غير الطبيعي، وطرق مساعدة هذا الطفل الصغير. والمشكلات خارج الفصل المدرسي مثل الانفصال بين الأبوين، والوفاة، والطلاق، وفقد الوظيفة، والانتقال، وميلاد طفل جديد في الأسرة وغيرها من المشكلات التي قد تؤثر على سلوك الأطفال. وببساطة مع ملاحظة الطفل فلن نحصل على المعلومات الضرورية.

الأطفال الذين ينتقلون باستمرار من مدرسة لأخرى أو من مركز لآخر يكون لهم مشكلات خاصة. إذا تم إرسال سجلات دقيقة معهم، فعليك أن تبدأ في المتابعة من هذه النقطة. وغالبًا ما يأتي الأطفال مصحوبين بمعلومات. إن محاولة دمج الأطفال في الحياة داخل الفصل المدرسي من الأولويات الهامة. وما الذي يمكن أن تقوم بتقييمه يعتمد على الوقت الذي أتى فيه الأطفال إلى الفصل وكم بقوا فيه. وعندما يغادر الأطفال هذا الفصل، عليك أن تحاول إرسال ملف ذا قيمة ليساعد المعلم التالي.

بعض الأفكار النهائية

بالرغم من أننا تعاملنا مع جوانب التقييم في الفصل المدرسي والمنهج الدراسي والمناقشة، فلا يوجد هناك اختلاف واضح في الفصل المدرسي بل يكون اختلافًا هامشيًا. والأسئلة عن سبب وماهية ووقت وكيفية التقييم هي أمور متصلة. إن التقييم ليس عاملاً متعددًا أو معادلة خطية أو ذا تسلسل وقتي بحيث أنك ستقوم بالخطوة الأولى في بداية العام الدراسي، وتقوم بالخطوة الأخيرة في

نهايته. فعلى العكس فالمعلومات المجمعة في بداية هذا العام قد تؤدي إلى تعديل فوري في البرنامج. والتقييم المستمر يجعل المعلمين والبرنامج واعين ومستجيبين للأطفال. قد يقوم المعلم بجمع المعلومات في المواقف الخاصة، ويفهم معانيها ويستخدم المتاح منها. فعلى سبيل المثال، المعلم الواعي الذي يقود مناقشات المجموعة قد يرى ويسمع همس الأطفال ودفعهم لبعضهم البعض والتثاؤب ولعبهم بشعر أصدقائهم. وتقوم المعلمة بجمع المعلومات (التي تفرض ذاتها عليها)، وفهم معانيها لتدور مناقشات المجموعة حول هذه المعلومات، وتستخدم هذه التفسيرات كإشارة للتوجه إلى أشياء أكثر ملائمة. وهناك معلم يقوم بقراءة كتاب عن العد لمجموعة صغيرة من الأطفال، ويجد أنه عندما يسأل الأطفال "كم عدد البالونات التي تكون لدى المهرج؟"، فإن الأطفال إما أن يكتفوا بالجلوس أو يقولوا "أزرق وأحمر". ويقوم المعلم بجمع المعلومات الكافية للتأكد من شكوكه في أنهم إما لا يعرفون ما معنى أداة الاستفهام "كم عدد" أو أنهم لا يعرفون كيف يعدون. وبالتالي سيقوم المعلم بتغيير السؤال إلى آخر يساعدهم في تعلم الأمرين: مثل "دعونا نعد بالونات المهرج"، وهذا النوع من التقييم هو أفضل طريقة لتعزيز التطور والتعلم.

الملخص

إن التفكير عن التقييم كسلسلة من القرارات يساعد في تبسيط العملية المعقدة. فالقرارات الرئيسية تتصل بسبب، ووقت وماهية التقييم. والمعلمون يقررون كذلك كيفية جمع، وتسجيل المعلومات، وكيفية تنظيم، وتلخيص وتفسير استخدام هذه المعلومات. لقد ركز هذا الفصل على القرارات الرئيسية ـــ لماذا، وماذا، وأين.

يساعد التقييم في تحديد وضع الأطفال وتقدمهم في النمو والتطور والتعلم. وهذه المعلومات تستخدم لتوجيه تخطيط البرنامج في الفصل المدرسي، ولاتخاذ القرارات لتحديد الأطفال الذين يستفيدون من المساعدة الخاصة، ولجمع وتوثيق المعلومات لإعداد التقارير والتواصل مع الآباء، والأطفال، والمهنيين الآخرين، وبرامج التمويل، والمجموعات التوجيهية والتنظيمية. أما القرارات الخاصة بماذا نقيم، فقد تتأثر بالحاجة للمعلومات من عوامل التطور الأساسية والنتائج المتوقعة للبرنامج، والحاجة لمعرفة أشياء عن الطبيعة الفريدة لكل طفل،

والاهتمامات أو المشكلات الخاصة بالفصول والأفراد والاعتبارات العملية.

إن توقيت التقييم يحدد كثير من استخداماته، لذلك يجب توافر خطة متاحة ومهام أولية قبل أن تبدأ مرحلة المدرسة. والأنواع المختلفة من التقييم تحدث في الأوقات المختلفة. فالتقييم المتواصل هو شيء يتكامل مع الأنشطة المستمرة للفصل المدرسي. والتقييم المرحلي والذي يلخص المعلومات المتاحة يحدث أولاً بصفة أساسية، ثم في منتصف العملية، وكملخص نهائي. كما تحدث التقييمات المركزة قبل وبعد وضع منهج شديد التركيز أو عندما يكون هناك حاجة لوجود معلومات محددة. لذا عليك أن تجري عملية التقييم إذا كنت تقوم بدراسة مشكلة أو اهتمام ما.

التطبيق الشخصي

١. خبرات المعلمين هي الاعتبار العملي في اتخاذ القرارات الخاصة بعمل التقييم. يجب تقييم خبراتك التدريسية. بأي طريقة قد يؤثر حجم ونوع خبراتك على عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالتقييم؟
٢. يستطيع التقييم أن يساعدك على اكتشاف "اتجاهات تعلم الأطفال المتفردة". وإذا نظر المعلمون إلى اتجاهاتك وقيمتك وعاداتك وأساليب التعلم الخاصة بك بصفتك متعلم بالغ، ما الذي ترغب في أن يروه ويضعوه في حسبانهم؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. يجب تأمين عينات بطاقات التقارير، أو تقارير التقدم المعدة للآباء والتي تستخدمها مدارس الأحياء الصغيرة. ويجب تحليل ذلك لإيجاد: (أ) التشابه والاختلاف في نوع التقرير (ب) التوجيه الذي قد يعطوه للمعلم عن الأشياء التي يجب تقييمها (جـ) توازن وشمول المنهج.
٢. يجب إجراء مقابلات مع معلمي المدارس أو المراكز المجاورة لاكتشاف نوع التقييم الذي يُجري على الأطفال وهو إما أن يكون (أ) في الفصل (ب) من خلال المدرسة. (إذا كنت تقوم بالفعل بالتدريس، قم بإجراء المقابلة مع مدرس من نوع آخر من المدارس. حدد: بأي

الطرق يتم استخدام المعلومات؟ متى يُجري المعلم التقييم؟ يجب توحيد ما قد وجدته مع الطلاب الآخرين لرؤية ما إذا كان هناك تشابه أو اختلاف أو استنتاجات عامة قد تتوصل إليها.

٣. قامت معلمة بدار حضانة في المدارس الابتدائية في منطقة هيلسيد (Hillside)، وهي معلمة متمرسة ذات الـ ٢٥ عاماً بتنظيم جزء القراءة في منهج دور الحضانة في المشروع البسيط عن الحروف الهجائية، حيث يتم تعليم حرف (أ) في الأسبوع الأول بأكمله، وهكذا. يجب تقييم هذا المنهج من خلال نظريات التقييم.

قراءات مقترحة

Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Morrow, L. M., & Smith, J. K. (Eds.). (1990). *Assessment for instruction in early literacy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists of State Departments of Education. (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young Children, 46,* 21–38.

Schickedanz, J. A., Schickedanz, D. I., Forsyth, P. D., and Forsyth, G. A. (2001). *Understanding children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments.* Washington, DC: National Educational Goals Panel.

Shore, R., Bodrova, E., & Leong, D. (Issue 5/March 2004). Child outcome standards in pre-K programs: What are standards; What is needed to make them work. *Preschool Policy Matters.* Available online at www.nieer.org.

الفصل الرابع

التوثيق:
جمع المعلومات



من الطـــرق العـــديدة التي تُتبع لتحســـين تقييم الأطفال استخدام "المعـــايير" أو "النوافذ المتعددة". فأي معيار، سواء أكان الاختبارات أو ملاحظات المعلمين أو أعمال الأطفال أو أي بيانات أخرى للتقييم، لا يمكن أن يعتمد عليه وحـــده كمصدر للثقة والحصول على المعلومات الملائمة. يجب اســـتخدام المعـــايير المتعددة عند اتخاذ القرارات الهامة، مثل تشكيل مجموعات العمـــل واللعـــب، وإحالة أي مشكلة محتملة في التطور، وإعداد التقارير للآباء والقيام بعمل

ما من أجل اهتمامات سلوكية. ويمكن أن تكون بيانات أو دلائل التقييم، التي يستخدمها المعلمون لتوجيه التخطيط اليومي والتفاعل مع الأطفال، أقل دقة، حيث أن مثل هذه الخطط يمكن أن تتغير (Shepard, Kagan, & Wurtz, 1998). وحتى في ذلك الأمر، فإن إعادة النظر من وجهة نظر مختلفة قد يكشف عن نقاط القوة أو الاحتياجات التي لا تتضح دائمًا باستخدام معيار واحد. هذا بالإضافة إلى أن العاملين بحقل تعليم الأطفال الصغار من المتوقع أن يكونوا مشاركين نشطين في التقييم والتخطيط من أجل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والذين يواجهون مخاطر شديدة، حيث تكون المعايير المتعددة مطلوبة (CEC, 2005; Taylor, 2000). ويشرح الفصل الرابع كيفية القيام بالتوثيق باستخدام المصادر والإجراءات المتعددة في التفرقة بين السياقات ـ أي كيفية فتح "النوافذ المتعددة".

وسنجد في الفصل الرابع والخامس اختلافًا أساسيًا آخر بين عمليتين مترابطتين، ولكنهما منفصلتين وهما: جمع المعلومات وتسجيل المعلومات.

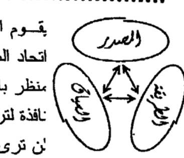


إن عمليتي جمع وتسجيل المعلومات يتم التعامل معهما على أنهما متساويتين. وإذا قمت بسؤال المعلمين كيف يكتشفوا تقدم الأطفال، فقد تحصل على مثل هذه الإجابة: "لدينا قائمة فحص" أو "سجلات نادرة" وهما يسجلان ويحتفظان بالمعلومات. إنها سجلات وليست طرق لجمع المعلومات، حيث يتم جمع المعلومات باستخدام الملاحظة النموذجية أو مشاهدة ما يقوم به الأطفال. عليك بالفصل بين هاتين الخطوتين لإتاحة الفرص لكلٍ من تعلم المزيد عن الأطفال، وتسجيل ما سوف تكتشفه.

هناك عدة طرق للحصول على المعلومات عن الأطفال، بالإضافة إلى عدة طرق لتسجيل تلك المعلومات. والمعلمون لديهم الحرية لمزج وملائمة هذه الطرق كوسائل رئيسية. والمعلومات قد يتم تسجيلها باستخدام طرق مختلفة. أما ملاحظة استراتيجيات حل المشكلات فيمكن تسجيلها إما في سجل سابق أو تصنيفها في أبواب. والمعلومات المجمعة بطرق مختلفة قد يتم توثيقها بنفس تقنية التسجيل. وقد تعمل قائمة الفحص على تسجيل استراتيجيات التفكير التي يتم ملاحظاتها في مشروع علمي تعاوني، سواء يتم استنباطه عن طريق أسئلة المعلم أو عن طريق الأطفال بعد عمل مبني باستخدام المكعبات.

يركز هذا الفصل فقط على جمع المعلومات، وليس على تسجيلها. وعليك بالرجوع إلى الفصل الخامس لدراسة عملية التسجيل.

النوافذ المتعددة



يقوم المعلمون بجمع المعلومات عن الأطفال من خلال عدة نوافذ ـــ اتحاد المصادر والطرق والسياقات. تخيل لو أن منزلاً له عدة نوافذ تطل على منظر بانورامي. لكي ترى هذا المنظر بأكمله عليك أن تنظر من خلال كل نافذة لترى جزء من هذا المنظر. فمثلاً سترى من أحد النوافذ الجبال، ولكنك لن ترى البحيرة. ومن نافذة أخرى سترى جزء فقط من البحيرة، ولكنك سوف ترى بوضوح المروج الرائعة. وهذا هو الحال مع التقييم. فالطرق المختلفة للبحث تؤدي بنا إلى صور أو أجزاء مختلفة من المعلومات. فلن يساعدك مصدرًا واحدًا فحسب على الحصول على كل المعلومات. إنك ستجد أن أحد الطرق يكشف نواحي من سلوك الأطفال، في حين أن طريقة أخرى قد لا تساعد في ذلك. وقد تسهل أحد السياقات الكشف عن أنماط معينة من السلوك في حين أن غيرها لا تساعد على هذا الأمر. والإملاء، والقصص، والمحادثات مع الأطفال، وإجابات الأسئلة التي تحصل عليها من البالغين، ولعبة الكلمات تعطي مؤشرات ودلائل على مستوى تطور اللغة عند الأطفال. فإذا كان دفتر التسجيل اليومي هو المصدر الوحيد للحصول على المعلومات لمعرفة القدرات اللغوية، فإن الصورة لن تكون كاملة.

بالإضافة لذلك فإن أحد هذه النوافذ أو المعايير تقوم بتوفير تقييم أقل قيمة عن إنجازات الطلاب عما إذا كنت تستخدم مجموعة من النوافذ (Gage & Berliner, 1998, P.654). وأي تقييم منفرد لحالة ووضع طفل أو مجموعة أطفال لا يعد مؤشرًا دقيقًا للأداء (Airasian, 2001). إن استخدام النوافذ المتعددة يؤدي إلى مزيد من المعلومات المتكاملة عن الأطفال (NAEYC/ NAECS/ SDE, 2003)، بل ويزيد من الاعتمادية والتمثيل (Cronbach, 1990). إنه يخلص المعلمين من الجمود الذي يفرضه الإفراط في استخدام منهج واحد، كما يقلل من احتمالات الخطأ. وهناك ثلاث نواح في التقييم في الفصل المدرسي قد تتراوح لتوفير نوافذ أو مناظير أو معايير متعددة وهي:

١. مصدر المعلومات ـــ ويتمثل في الطفل والأطفال الآخرين والآباء والمتخصصين والبالغين الآخرين والسجلات المكتوبة عن الأطفال.
٢. طريقة الحصول على المعلومات ـــ وتتمثل في الملاحظة المنتظمة، واستخلاص الإجابات من الأطفال وجمع المنتجات من أنشطة الفصل

وجمع المعلومات من الآباء والبالغين الآخرين.

٣. سياق أو ظروف أو موقف التقييم ـ ويتمثل في الظروف في الداخل والخارج أو على المكتب أو الأرض وفي غرفة الاختبار أو في الفصل المدرسي وباستخدام الأوراق والأقلام والمواد اليدوية بمفرده أو في مجموعات أو وسط العاملين في الفصل أو وسط غرباء (انظر الشكل ٤-١).

مصادر المعلومات

يرجع مصدر المعلومات إلى من الذي يقدم المعلومات عن الأطفال؟ وماذا يقدم؟ ومن المصادر الرئيسية للمعلومات الطفل، والآباء، والمتخصصون، ومساعدو الفصول، والمتطوعون، والبالغون الآخرون، والسجلات التي أعدها المعلمون الآخرون أو المتخصصون أو غيرها من المصادر الأخرى. وتتيح المصادر معلومات مستقاة بصورة مباشرة من الأطفال أو بصورة غير مباشرة من خلال عيون الآخرين. كلا النوعين يخدم الأهداف الرئيسية، ويعطي صورة شاملة عن الطفل. حاول أن تقيّم المهارات الحركية الفائقة لدى الطفل جيرمي، وذلك بسؤاله عن كيفية طي فوط المائدة أثناء وقت تناول الوجبات الخفيفة، والاستماع إليه وهو يتحدث بمرح أثناء ارتداء حذائه أو شاهده وهو يصنع التكوينات مع ماري وتوني، كما لاحظه عندما يقول له والده: "ساعدنا يا جيرمي في إحضار قطع الثلج من أجل العشاء"، وأخيرًا قم بمراجعة السجلات التي دون بها المعلم السابق لجيرمي أنه يستطيع استخدام المقص. كل مصدر من تلك المصادر يقدم معلومات قيمة ومختلفة عن جيرمي.

الطفل كمصدر المعلومات

الطفل هو المصدر الرئيسي الحقيقي والمباشر للحصول على المعلومات، وذلك عن طريق مشاهدة، وتحليل العمل، والحديث مع والاستماع لهذا الطفل. إن تقييم طفل يعمل وسط مجموعة يعطي نتائج لن تكون متاحة بأي طريقة أخرى عن الطفل أو المجموعة. وتأتي فرص الحصول على المعلومات من الأطفال كنتائج طبيعية لتفاعلات الفصل المدرسي اليومية. فبعد قراءة قصة عن الصداقة، يقوم المعلم بمناقشة ذلك مع مجموعة صغيرة من الأطفال، ولاحقًا

يقوم بتسجيل مفاهيمهم عن ماهية "الصديق". كما أن بنية القدرات الحسابية عند الطفل تعكس فهمه للنماذج والأرقام. وستجد أن الأنشطة التي يتفاعل فيها الأطفال مع بعضهم البعض والحديث وشرح أفكارهم عن العمل واللعب، تعطي فرصًا غنية للتقييم.

شكل ٤-١ معايير التقييم المتعددة

معايير التقييم المتعددة

المصادر	طفل/ أطفال البالغين الآخرين سجلات
الطرق	ملاحظة الأطفال الحصول على إجابات من الأطفال (مناقشة، سؤال، مقابلة) جمع المنتجات الحصول على معلومات من البالغين الآخرين
السياقات	أي نشاط داخل الفصل المدرسي أي نشاط داخل مدرسة أو مركز روتين الحياة اليومية

ويتطوع الأطفال بتقديم المعلومات عن أنشطتهم الخاصة، وبعمل التعليقات عما يحبون وما لا يحبون، وما يفهمونه، وأحيانًا تكون هذه التقارير الذاتية غير مطلوبة وغير سريعة، مثل: "لقد قمت بذلك من قبل" أو "لدي شيء مشابه في المنزل" أو "إنني أعرف كيفية عمل هذا الشيء". وفي مواقف أخرى يجيب الأطفال عن أسئلة مثل: "ما الذي تود معرفته عن الأعاصير؟" أو "ما أفضل شيء قمت بعمله في هذا الأسبوع؟" أو "ماذا تعرف عن مارتن لوثر كينج الابن؟". إن التقييمات الذاتية ترسم صورة للطفل كمتعلم. ورغم أن الأطفال صغار السن قد يواجهون صعوبة في الإفصاح عن الأفكار أو المشاعر الداخلية، إلا أن تقاريرهم تكشف عن المعلومات التي يصعب الحصول عليها من أي مصدر آخر.

الآباء والبالغون الآخرون كمصدر للمعلومات

إن الآباء، والمتخصصين، والمعلمين، ومساعديهم، وهيئة التدريس هم مصدر غير مباشر لاستقاء المعلومات عن سلوك الأطفال.

ووجهات نظر هؤلاء الأفراد، وخاصة الآباء، تحسن وتعمق تفهم المعلم للطفل. فالطفلة ميمي كانت نادرًا ما تتحدث في المدرسة، ولم تشارك في الغناء أو لعب الأصابع في أثناء وقت لعب المجموعة. والمعلم يتعرف على شيء مهم عندما يقول أبواها أنه: "عندما تعود ميمي من المدرسة إلى المنزل فإنها تخبرنا بكل شيء قامت به. فهي تغني وتنشد كل الأغاني التي يغنيها كل المشتركين في لعبة الأصابع". والأطفال قد لا يظهرون سلوكهم الناضج في المدرسة أو إنهم قد يظهروا جانبًا مختلفًا من شخصيتهم لمعلمٍ ما.

وكما أن الآباء يقدمون وجهة نظر خاصة، فهم يعرفون أبنائهم بشكل أفضل من أي شخص آخر. ولديهم معلومات عن الأحداث التي تقع في المنزل والتي قد تؤثر على سلوك الأطفال في الفصل المدرسي. وهم قد يرون جانبًا من سلوك أطفالهم لا يظهر في المدرسة. إن لديهم رؤى ثاقبة عن ثقافة المنزل؛ والاختلافات بين المدرسة والمنزل والتي تكون أساسية لمعلمي الفصول ذات الجوانب الثقافية والعرقية المختلفة.

أما المعلمون الآخرون أو مساعديهم فقد يلاحظون الأطفال بصورة "مختلفة"؛ لأنهم يشرفون على الأنشطة الأخرى أو لأن لديهم علاقات مميزة مع الطفل. فعلى سبيل المثال، الطفل الذي يكون هادئ ومنزوي في أثناء أنشطة القراءة أو الكتابة المقالية قد يكون مشارك جيد في الملعب أثناء فترة اللعب الحر، بل ويقود الأطفال الآخرين أثناء الألعاب الصعبة والحركات البهلوانية. لذلك فالمعلم المشرف على اللعب يكون لديه وجهة نظر مختلفة عن معلم القراءة.

يحصل المعلمون على المعلومات من المهنيين الآخرين، ومنهم متخصصي اللغة، والممرضات والأخصائيين النفسيين. ومع العمل سويًا وبالمشاركة في الاجتماعات الرسمية لفريق العمل وقراءة السجلات المكتوبة، فإن المعلمين يكون لديهم رؤى ثاقبة إضافية. فالملاحظات التي يقدمها أعضاء مختلفين في فريق العمل في سياقات مختلفة وفي أوقات مختلفة تقدم وجهة نظر غنية ومتعددة الأبعاد عن طفل محدد (Hills, 1992).

السجلات المكتوبة كمصدر للمعلومات

تشتمل السجلات المكتوبة على سجلات الحضور، وسجلات الملتحقين بالهيئة التعليمية، وسجلات تاريخ المدرسة، والتاريخ الصحي، وتقارير التقدم، وبطاقات التقارير، والتقارير المروية من المعلمين السابقين، وقائمة المحتويات، وقوائم الفحص، واستبيانات الآباء، ونتائج الاختبارات القياسية. بعض البرامج تُحدث تضاربًا مع الملفات المجمعة التي توثق النمو عامًا بعد عام. ونوع وجودة وكمية المعلومات في السجلات المكتوبة تعتمد على سياسات وإجراءات البرنامج.

بعض المعلمين اختاروا عدم النظر إلى السجلات حتى يعرفوا الطفل، ويقوموا بعمل تقييمهم الخاص. أما البعض الآخر فيتعامل مع السجلات كخلفية مهمة في معرفة الخبرات السابقة للأطفال. ومنهج "عدم التعامل مع السجلات" لديه عدة عيوب. فعملية نقل السجلات المكتوبة هي طريقة لمساعدة الأطفال على الانتقال بسلاسة من ظروف أو من مرحلة إلى أخرى (Love & Yelton, 1989). والمعلم المحترف يجب أن يكون قادرًا على تقدير هذه المعلومات في مقابل الأدلة الأخرى باعتبارها معلومات مؤقتة، كما يكون لديه القدرة على دمجها مع المعلومات والتصورات الأخرى لتقييم الطفل بصورة أسرع وأدق. أما عن رؤى الآخرين ومعرفتهم عن الأطفال فقد تزيد مع رؤية المعلم، فقط إذا كان هناك خلاف. والنتائج السابقة لا يتم تجاهلها، واستمرار التعليم يدعم من رؤية المعلم عن الطفل. ينتقل الأطفال باستمرار من مدرسة إلى أخرى، ومن مجتمع لآخر، وليس من العدل للآباء أو للأطفال أن يبدأوا من جديد في كل مجتمع. وأخيرًا فإن الوقت، والمال، والطاقة يتم استثمارهم في الفحص والتشخيص والإنجازات والاختبارات الصحية وفي السجلات الأخرى التي يجب استخدامها.

طرق جمع المعلومات

إن طريقة التقييم هي "كيفية" أو سبل جمع المعلومات، والتي قد تكون رسمية أو غير رسمية (Goodwin & Driscoll, 1980). الطرق الرسمية هي دائمًا الأدوات البحثية أو التقنيات الطبية أو الاختبارات القياسية مثل اختبارات الفحص والإنجازات ذات الاستخدامات المحدودة في الفصول المدرسية. وبالرغم من أنها قد تعطي بعض المعلومات المفيدة، فالطرق الرسمية تتطلب أن يكون المعلم لديه

معرفة وخبرة خاصة لضمان التفسير الصحيح. أما الطرق غير الرسمية فتشتمل على الأنشطة التقليدية في الفصل والتي تتصل بصورة مباشرة باتخاذ القرارات في الفصل المدرسي، والتقدم المستمر تجاه تحقيق الأهداف التطويرية.

وهناك طرق عديدة غير رسمية للحصول على المعلومات عن الأطفال. يحتوي هذا القسم على أربع طرق أساسية وهي: ملاحظة الأطفال، والحصول على الإجابات من الأطفال، وجمع المنتجات من أنشطة الفصل والحصول على المعلومات من الآباء.

ملاحظة الأطفال المنتظمة

إن ملاحظة والاستماع إلى الأطفال هي من أكثر الطرق انتشارًا لجمع المعلومات عنهم. وبالتأكيد يلاحظ كل المعلمين الأطفال الذين يتعاملون معهم. بعض هذه الملاحظات روتينية وغير رسمية ـــ مثل أن الطفل عصام قام بقص شعره، وأن الطفل عمر يقضي معظم وقته في اللعب بالمكعبات. وبعض هذه الملاحظات تكون بديهية و"تستشعر" فقدان اهتمام الأطفال؛ مثل أن الطفل براد يبدو مرهقًا. لكن هناك نوع من الملاحظة يكون منتظمًا ومركزًا ويُستخدم في جمع المعلومات. والمعلمون لا يستطيعون استيعاب كل ما يحدث مع عدد ١٥ أو ٢٠ طفلاً. فالنظرة الخاطفة لا تضمن *الرؤية*. والاهتمام يجب أن يوجه إلى الطفل أو إلى نموذج خاص من السلوك أو موقف أو مشكلة ما أو إلى التقدم تجاه تحقيق هدف محدد. هذا النوع من الملاحظة تسمى "الملاحظة المنتظمة".

الملاحظة المنتظمة

المزايا

- لا يشترط أن يكون الطفل قادرًا على الكتابة والقراءة حتى يمكن تقييمه.
- يكون الأطفال على وعي قليل بأن سلوكهم يتم ملاحظته.
- لا يتطلب تغيير روتين وأنشطة الفصل المدرسي.
- يُجرى تقييم الأطفال في ظروف مرتبطة بالحدث.
- إنها إحدى الطرق المباشرة والدقيقة للحصول على معلومات عن بعض أنواع السلوك. فعلى سبيل المثال، يجب أن يشاهد المعلم ويستمع للأطفال وهم يتفاعلون ليكتشف كيف يتفاوضون فيما بينهم.

القصور

- بعض جوانب التطور الهامة مثل: الاتجاهات، والقيم، والعمليات العقلية الأخرى لا يمكن تقييمها بملاحظة السلوك.
- تتطلب الملاحظة المنتظمة اهتمامًا مركزًا ومن الصعب إجرائها في أثناء التفاعل مع الأطفال.
- لا يمكن استبعاد العوامل الشخصية التي يمكن أن تؤثر في وجهة نظر الملاحظ.

التوصيات لاستخدام الملاحظة المنتظمة

لا تكن متطفلاً: عليك باختيار المكان الذي يتيح النظر والسمع بصورة أشمل ولا يتداخل هذا مع ما تحاول ملاحظته.

كن موضوعياً على قدر الإمكان. هناك عدة اقتراحات لزيادة جانب الموضوعية تجدها في الفصل الثاني والتاسع.

قم بتركيز الملاحظة على طفل معين أو سلوك أو موقف أو اهتمام أو هدف محدد. فلا يمكن أن ترى كل شيء في نفس الوقت.

قم بملاحظة السلوك الشفهي وغير الشفهي. استمع إلى السلوك الشفهي — إلى الكلمات الحقيقية التي قالها الطفل، والطريقة التي قيل بها هذا الكلام، بما في ذلك حدة الصوت وطريقة النطق. وفي نفس الوقت عليك بمشاهدة السلوك غير الشفهي مثل حركة الجسد، والاستجابات الحركية، والإيماءات، وتعبيرات الوجه.

تحقق من الأحكام، والاستنتاجات، والتفسيرات الأخرى للمعاني حتى بعد إجراء الملاحظة.

الحصول على الإجابات من الأطفال

يتبادل الأطفال والمعلمون الحديث، ويناقشون الأنشطة معًا، ويتبادلون الأسئلة والإجابات من خلال التعامل اليومي والتقييم داخل الفصل. ويوفر المعلمون الكثير من الوقت بالتركيز على المعلومات المطلوبة والتي يتم الحصول عليها

عن طريق سؤال يوجه مباشرة إلى الطفل، بدلاً من انتظار الإجابة العفوية. كما يستطيع المعلم أيضًا استخدام المحادثات التوجيهية والحوار لاكتشاف المزيد عن عمليات التفكير عند الأطفال، واستراتيجياتهم لحل المشكلات، وإعمال العقل والاستدلال بالإضافة إلى معرفة اهتماماتهم عن كل شيء (Berliner, 1987; Ginsburg,1997).

لقد أضاف التقييم البديل عدة مناهج محددة للتقييم لدراسة الإجابات التقليدية الشفهية والمكتوبة التي تنتج عن التفاعل مع البالغين. وتتضمن هذه المناهج تقييم الأداء، والتقييم الفعال، والحوارات، والمؤتمرات والمناقشات. وهناك شرح مختصر لكل من هذه المناهج في القسم التالي. نادرًا ما يكون لدى المعلمون الوقت الكافي لإجراء حوارات عميقة مع كل طفل على حدة. ورغم ذلك فيمكنهم دمج العديد من تقنيات الحوار داخل المحادثات التوجيهية. على سبيل المثال، يستطيع المعلمون سبر غور تفكير الأطفال عن طريق إجاباتهم أو معاونتهم على معرفة كيف ستجدي المساعدة مع الطفل الصغير. يجب على المعلمين، أثناء "المحادثات التوجيهية" أو الحوارات التوجيهية وبخاصة تلك التي تجرى للتقييم، أن يعطوا المزيد من الاهتمام للأسئلة التي يطرحونها أو العبارات التي يستخدمونها أو ما يتوقعون من الأطفال أن يفعلوه. أحيانًا لا يكون السؤال الأول هو الأهم، وإنما المهم هو الاستمرار في متابعة إجابات الطفل. وهذا القسم يحتوي على بعض الإرشادات عن الأسئلة الملائمة، والأساليب المحفزة والتوقعات.

تقييم الأداء. يتيح تقييم الأداء للطلاب أن يكتشفوا ما يفكرون به، وما يستطيعون عمله في حياتهم الواقعية. فهم يعكسون التركيز الحالي على حل مشاكل العالم الحقيقي (Airasian,2000). ويستطيع المعلم أن يرى كيف يقوم الطفل بحل أي مشكلة عن طريق تكليفه بحلها. وقد يقوم الأطفال حينئذ بالقيام كجزء من اللعب بحساب عدد المشاكل. وإذا قام كل واحد منهم باختيار مشكلة ما. ويستطيع الطفل ممارسة العد (Kamii,2000). كما يمكن أن يقوموا بقراءة الكتب وكتابة بعض الأشياء عن تلك الكتب لتحديد مستوى تعلمهم للقراءة والكتابة. كذلك يستطيع تقييم الأداء أن يركز على عملية محددة (مثل القراءة الشفهية) أو منتج محدد (مثل مقالة صغيرة) أو كلاهما. فيمكن لمعلم المرحلة الأولى، على سبيل المثال، أن يقوم بتقييم كلاً من عملية الكتابة والمقالة المكتوبة. في البداية سيلاحظ الطفل وهو يكتب ويدون طريقة

إمساكه للقلم الرصاص، وكيفية وضعه للأوراق، وشكل جلسته، ثم سيحكم على الشكل النهائي للمنتج المكتوب من حيث التنسيق والوضوح وترك المسافات.

يعتمد معلمو مرحلة التعليم المبكر على تقييم الأداء بشدة بسبب محدودية مهارات التواصل عند الأطفال صغار السن. وقد يلاحظ المعلمون ويقيموا السلوك الذي يقع بصورة طبيعية أو الأداء الموضوع مسبقًا (Airasian, 2000).

التقييم الفعال. يعد *التقييم الفعال* طريقة خاصة للحصول على معلومات من الأطفال باستخدام مفهوم ليف س. فيجوتسكي عن منطقة التطور المحوري (Zone of Proximal Development, (ZPD), 1978). وبدلاً من التعامل مع أداء الأطفال على أنه الشيء الوحيد الذي يستطيع الأطفال فعله بصورة مستقلة، فإن التقييم الفعال يكشف عن المهارات كلما تفاعل الأطفال مع المعلمين. ويحاول المعلمون تحديد استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطفل بالفعل بالإضافة إلى العمليات التوجيهية التي يحتمل أن تزيد من تعلمه في المستقبل (Berk & Winsler, 1995; Lidz, 2003). إن التلميحات والمحفزات والأدلة والأسئلة التي يستخدمها المعلمون يتم تسجيلها مع استجابات الأطفال. ويدل فحص المساعدة التي تحدث فارقًا في قدرة الأطفال على أداء مهمة ما على مستوى الطفل الحالي في الاستيعاب والمهارات، وتعطي إرشادات للتدريس في المستقبل. يتيح التقييم الفعال المعلومات على المستويين المرتبطين بالتطور المحوري: المستوى الأقل، أو المستوى الذي لا يحظى بالمساعدة، والمستوى الأعلى الذي يحظى بالمساعدة بدرجة كبيرة. إنها تقوم بدمج التقييم مع عملية التدريس التفاعلي. وطبقًا لما قاله شيبارد (2000) فإن:

> هذا النوع من التقييم التفاعلي، والذي يتيح للمعلمين تقديم المساعدة كجزء من التقييم، يقدم أكثر من مساعدة المعلمين على الحصول على رؤى ثاقبة عن كيفية اتساع مدى الاستيعاب. كما إنها تخلق أجواء مناسبة للتدريس، وتوفير الوسائل اللازمة للتمهيد للخطوات التالية.

كانت الطفلة ميليسا في بداية مراحل تعلم العلاقات الرمزية للأصوات. قامت الآنسة مانسفيلد وميليسا بالنظر إلى صورة حصان في مرعى ومكتوب تحتها كلمة "حصان". أشارت الآنسة مانسفيلد لكلمة حصان في حين كانت

ميليسا تنظر إليها وهي تتوقع السؤال الذي ستطرحه المعلمة. وسألت الآنسة مانسفيلد "ما هي هذه الكلمة؟"، أجابت ميليسا: "شمس"، وهي تنظر إلى الشمس في الصورة. حاولت المعلمة تقريب الكلمة لها عن طريق إخبارها بأن الكلمة تبدأ بحرف "ح" فهي ليست "شمس" حتى تعرفت ميليسا عليها. اكتشفت المعلمة أن هذه الفتاة تقوم باستخدام أدلة الصور لمحاولة القراءة، وأنها لا تربط بين الحرف الذي تبدأ به الكلمة مع الكلمة بدون التحفيز. فمحاولة تحفيز الطفلة لكي تربط بين الحرف الأول للكلمة والصورة المعبرة عنها طريقة ناجحة، وأفضل من أسلوب التوقف عند إجابة الطفلة وعدم تحفيزها.

يخطط المعلم لاستخدام أسلوب التحفيز والتلميحات كأسلوب مساعدة، وهذا عن طريق استخدام منهج تطويري أو سلسلة من الخطوات التي يحتمل أن تستخدم لاحقًا كدليل للتعلم. ويمكن أن تجدي المساعدة مع مهارات ومعرفة معينة أو مع الاستراتيجيات الأشمل لحل المشكلات وفهم العلاقات (Bodrova & Leong, 2001 a).

المقابلات والمؤتمرات والمناقشات. *تعد المقابلات والمؤتمرات والمناقشات* من الوسائل الأخرى لجمع المعلومات. والمقابلة هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المتسلسلة والتي تم التخطيط لها مسبقاً، وتحتوي المؤتمرات على المناقشات التي يتشارك فيها كلٌ من المعلمين والأطفال الأفكار. والمقابلات قد تدور حول أي موضوع، وتحت أي مستوى من التعقيد، ولكنها تبدأ بأسئلة ذات نهاية مفتوحة ومتعددة مثل: "ما هي بعض الأشياء التي يسهل عليك أن تقوم بها؟" أو "ماذا أعجبك في الرحلة التي قمت بها؟" أو "اشرح ما هي طريقة تفكيرك". هذه التساؤلات توضح المناهج المتعددة للتعلم، والحصول على رؤية ثاقبة داخل نفوس الأفراد. كما أنها تساعد الأطفال على تعلم كيفية إعطاء الإجابات الجيدة للبالغين.

تعقد المؤتمرات غالبًا فيما يتصل بالعمل الذي قام به الأطفال، مثل الكتابة أو العلوم أو الرياضيات، وهذه المؤتمرات ملائمة ليتم عقدها حول أي موضوع. ويقوم كل من المعلم والأطفال بمناقشة العمل، وكل فرد يساهم في الاقتراحات ووجهات النظر. وهذه المؤتمرات تساهم في الكشف عن مستوى التلاميذ للتفهم والثقة (Stenmark, 1991). فهي تستخدم على نطاق واسع لمساعدة الطلاب على تحليل والتطبيق على أعمالهم.

الحصول على الإجابات من الأطفال

المزايا

- التركيز على سلوك محدد للطفل. فبدلاً من انتظار أن يقول الطفل أن هذا الحرف هو "ح"، يوفر المعلم الوقت بسؤال الطفل مباشرة.
- إنه وسيلة أكثر فعالية ويمكن الاعتماد عليه في اختبار مستوى الفهم عند الطفل بدلاً من استخدام الأدلة الغير شفهية أو التي تظهر بالصدفة (Berliner, 1987).
- يمكننا استخدامه لنستشف مستوى فهم الطفل، وتوضيح الإجابات، وتحديد المفاهيم الخاطئة عنده، بالإضافة إلى مساعدته على تعلم وإظهار مهارات التفكير المعقد.
- يقوم التقييم الفعال بدمج التقييم مع عملية التدريس، ويشير إلى الطريقة الفعالة للتمهيد لتعلم الأطفال.
- تستطيع المقابلات والمؤتمرات والمناقشات أن تعطي رؤية ثاقبة حول مشاعر واتجاهات الأطفال، وحول معرفتهم وعمليات التفكير.
- بالنسبة للأطفال الذين يمكنهم القراءة والكتابة، يقدم استخلاص الإجابات من الأطفال، من خلال الاختبارات الغير رسمية داخل الفصل المدرسي، المعلومات التي ترتبط بشكل مباشر بأنشطة الفصل.

القصور

- إذا عجز الطفل عن الإجابة، فأنت لن تعرف لماذا حدث ذلك.
- قد تؤثر العوامل الاجتماعية على إجابة الطفل وليس على معرفته. فالفروق الثقافية التي تظهر عند التفاعل بين الأطفال والبالغين والتي تكون بين المنزل والمدرسة قد تؤثر على إجابات الطفل.
- أما الأطفال الذين يجدون صعوبة في الإجابة فقد يفقدون ثقتهم بأنفسهم، وقد يتعثروا في الإجابة رغم معرفتهم. وقد يتوقع الطفل أو يجيب حسب ما يعتقد أن المعلم يريد أن يسمعه.
- تؤثر صياغة السؤال على الإجابات. فالأسئلة المحيرة أو الغير واضحة قد لا تجد لها إجابة عند الأطفال.
- قد يعتبر الأطفال إلقاء الأسئلة بمثابة تدريب أو جلسة إلقاء إذا لم تتوافر سرعة التفاعل.

التوصيات للحصول على الإجابات من الأطفال

قم بوضع بعض الإجابات شفوية أو مكتوبة (أسئلة، وطلبات، وبيانات) لتحفيز الحصول على مستوى الأداء المرجو. يقوم المعلمون بإلقاء الأسئلة، وعرض الطلبات والبيانات والاقتراحات، وإعطاء التعليمات والتلميحات والإرشادات، وتقديم المهام أو المشكلات، بالإضافة إلى إعطاء الإرشادات الغير شفهية للحصول على إجابات من الأطفال. ويحدد اختيار الكلمات وشكل تلك المحفزات الإجابة التي ستحصل عليها. على سبيل المثال، تقييم الأسئلة غالبًا ما يؤدي إلى إجابات من كلمة واحدة أو كلمات محدودة: "ما اسم الحيوان؟"، "أين ذهب الأطفال في القصة؟"، "وماذا حدث بعد ذلك؟". كل هذه محفزات تشجع الطفل على ربط وتطبيق وتقييم ما يعرفه من معلومات، ويكشف ويشجع التفكير المعقد، كما أنها تدفعه إلى تركيب الإجابات، ويقول، ويكتب، ويرسم أو غيرها من مظاهر الكشف عن ما يعرفه، وهذا ملائم طالما أن يكون الطفل لديه بعض المعلومات والمهارات. وهناك بعض الفروق التي قد تساعدك على وضع بعض المحفزات المرتبطة بمستوى الإجابة التي تريدها وهي:

- *مستويات الإدراك في مقابل مستويات تذكر الإجابات.* عند سؤال الطفل مثلاً: "هل هذا أكبر من هذا؟" أو "ما اسم الحيوان الذي شاهدناه عندما كنا نسير؟"، عند مرحلة استدعاء الإجابة يكون رد الطفل صحيحًا والأطفال في هذا الأمر مثلهم مثل البالغين يستطيعون إدراك المعلومة قبل محاولة تذكرها (Berk, 2006 Bukatko & Daehler, 1992, Steinbeng & Belsky 1991).

- *مستويات التلقي في مقابل مستويات التعبير.* والأسئلة الخاصة بالنوع الأول تكون إجاباتها أسهل من إجابات المستوى الثاني.

- *مستويات الإجابة المتقاربة في مقابل المتباعدة أو المتفرقة.* والأسئلة المتقاربة تتطلب إجابة شفهية أو غير شفهية محددة وتكون هذه الإجابات صحيحة. أما الأسئلة المتباعدة فهي مصممة لإعطاء عدة أجوبة أو استجابات ملائمة.

- *مستويات التعقيد المعرفي.* إن علم التصنيف بالنسبة لبلوم (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwhol, 1956) يقترح مستويات من التعقيد المعرفي التي تساعد في اختيار الأسئلة. ويضع التصنيف مستويات التعقيد في

قوائم وذلك لزيادة التعقيد (انظر شكل ٤-٢). هذه المستويات هي عبارة عن تفكير معقد وقدرات معقولة ويمكن للتقييم البديل أن يتعامل معهم بدقة (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992).

حدد كيف سيجيب *الأطفال*. قد يطلب المعلمون أن يستمعوا لإجابات الأطفال كل على حدة أو في مجموعات. وقد تكون الإجابات شفهية أو غير شفهية أو مكتوبة. أما الإجابة الشفهية فقد تنطق بصوت عالي، وأما الإجابات الغير شفهية فتكون عبارة عن حركات مثل الإشارة أو الإيماءة أو رفع اليد لأعلى أو القيام بسلوك محدد أو ممارسة مهارة محددة. وتتضمن الإجابات المكتوبة الرسم وعمل الدوائر. وللتحقق من صحة الكلمات أو كإجابة على سؤال، على سبيل المثال، قد يُطلب من طفل أن يقول اسم حيوان أو أن يشير إليه أو أن يضع دائرة حول صورة هذا الحيوان.

شكل ٤-٢ مستويات التعقيد المعرفي

المعرفة. القدرة على التذكر أو التعرف أو إدراك فكرة أو حقيقة ما، مثال: "ما اسم هذا الشكل"؟ أو "أشر إلى الحرف ب".

الفهم. القدرة على الترجمة أو التفسير مستخدمًا كلماتك الخاصة. مثال: "اشرح بكلماتك الخاصة ماذا تعرف عن الثدييات؟" أو "أخبرنا بعض الأشياء التي تكوّن أشكالاً دائرية".

التطبيق. القدرة على استخدام المعلومات، وتطبيقها على المواقف الجديدة وظروف الحياة الحقيقية، مثال: "استخدم مهاراتك الحسابية لتقسيم هذه البيتزا" أو "استخدم مهاراتك في القراءة لتوضيح أي هذه الكلمات تتوافق مع كلمة *انظر*".

التحليل. القدرة على تقسيم المعلومات إلى أجزاء، مثال: "قم بمقارنة التمر بالقطة" أو "ما الفرق بين المثلث والمربع؟" أو "ما المعلومات التي تحتاج إليها لحل هذه المشكلة؟".

تجميع البيانات. القدرة على تجميع الأجزاء المنفصلة من المعلومات لتكوين معلومة واحدة وذلك من مصادر مختلفة ولتكوين شكل جديد، مثال: "دعنا نؤلف قصيدة يبدأ كل بيت فيها بحرف ب" أو "قم بعمل نموذج خاص بك من تلك المكعبات".

التقييم. القدرة على إصدار أحكامٍ عن المعلومات باستخدام مقاييس أو مجموعة من معايير، مثال: "هل يحدث هذا حقًا؟" أو "اشرح لماذا كانت نهاية هذه القصة نهاية جيدة" (Bloom et al., 1956).

في العديد من عينات الأداء، يتم إخبار الأطفال بما يجب أن يقوموا به بالضبط وكيفية عمله، ومثال على ذلك: "اقفز على قدمك اليسرى خمس مرات دون أن تلمس الأرض بقدمك اليمنى"، فيتم إيضاح المطلوب تمامًا (Gage & Berliner, 1998).

قم بتقديم المحفزات (مثل الأسئلة أو البيانات أو المشكلات) بالطرق التي تجعل من السهل على الأطفال الإجابة.

- قدم الأسئلة والطلبات بشكل واضح ومباشر.
- إذا كنت ترغب في الحصول على إجابة معينة فلابد من أن تتضمنها توجيهاتك، مثال: "اقفز لأعلى ولأسفل"، وتجنب أن تكون غير مباشر أو غامض في أسئلتك، مثال على ذلك: "كم مرة تستطيع أن تقفز لأعلى ولأسفل؟".
- استخدم الطلبات المختصرة، والتي يفضل أن تكون كل على حدة، والتي تسهل للأطفال الاستمرار بدلاً من الطلبات المطولة والمتعددة.
- تأكد من استيعاب الطفل للسؤال أو الطلب. استخدم بعض التطبيقات للتأكد من ذلك.
- اجعل لكل سؤال عدة طرق لطرحه. فإن لم تجدي واحدة، فاستبدلها بأخرى.
- اجعل للطفل مساحة من الوقت لكي يفكر في الإجابة.
- استخدم طرقاً متعددة للإجابة على الأطفال لتشجعهم على الاستمرار.

استخدم مبادئ بناء الاختبارات التحريرية. فعندما يصبح الأطفال متمرسين في القراءة والكتابة، فإن الإجابات التحريرية ستستخدم لتقييم درايته بالقراءة والكتابة والتهجي والرياضيات. ويكون ذلك عن طريق عينات الأداء الكتابية، والأنشطة، وأوراق التدريبات، والاختبارات الغير رسمية التي يضعها المعلمون أو التي تؤخذ من دليل المعلم. والاختبارات الغير رسمية التي يضعها لمبتدئي تعلم الكتابة غالبًا ما تطلب من الأطفال تحديد الإجابة الصحيحة من بين الأقواس أو عن طريق وضع علامة أو دائرة أو خط تحت الكلمة الصحيحة. استخدم هذا النوع من الاختبارات والصور بشكل أكبر كدليل للإجابة. ويتم خلال هذه الاختبارات قراءة الأسئلة بصوت مرتفع أو أنها تكون مطبوعة على ورق. وكلما كبر الطفل سيكون قادرًا على قراءة الإرشادات والأسئلة ثم يقوم بكتابة الإجابة.

وكلما صغر سن الطفل، كلما كانت الاختبارات التحريرية غير مجدية. فالمهارات الحركية للطفل الصغير قد تتداخل مع الكتابة. كما أن ضعف مهارات القراءة والكتابة سيؤدي إلى ضعف أداء الطفل حتى إذا كان يعرف الإجابات. وقد يقوم الأطفال بأشياء غريبة لا تدل على أن لديهم المعرفة مثل أن يتحركوا من أماكنهم، ويختارون الإجابة الخاطئة، ولا يتتبعون إرشادات الإجابة وغير ذلك. ولذلك، فالمعلمون سيكونون مطالبون، قبل استخدام الاختبار التحريري، بأن يعلموا الأطفال كيفية أداء الاختبار.

هناك نوعان رئيسيان من الأسئلة فمنها ما يتطلب تخير الإجابة ومنها ما يتطلب الإجابات المركبة. وتتضمن الأسئلة التي تتطلب تخير الإجابات أسئلة وضع علامة (✓) أو(×) أمام الإجابة، واختيار الإجابة من بين عدة إجابات مقترحة، والتوصيل بين إجابتين، وملء الفراغات. أما الأسئلة التي تتطلب الإجابات المركبة والموجهة لأطفال المرحلة الابتدائية فتتطلب كتابة إجابات قصيرة. وهذا النوع هو الأقرب لتجارب الحياة الحقيقية.

يوضح الشكل ٤-٣ بعض الإرشادات والأمثلة الخاصة بالأنواع المختلفة للاختبارات. وعليك أن تقيم الاختبارات طبقًا لإرشادات دليل المعلم مستخدمًا نفس المعايير. هذا بالإضافة إلى التأكد من مطابقة الاختبار للمنهج الذي تم تدريسه.

جمع المنتجات من أنشطة الفصل المدرسي

كثير من الأنشطة في الفصل المدرسي تنتج عن الأشياء أو الأغراض التي تتيح الأدلة القيمة لحالة وتقدم الأطفال. لذلك فبالرغم من أن الثعبان المصنوع من الطمي الذي صنعته جوزيفا لا يمكن الحفاظ عليه، لكن في الحقيقة إن قدرتها على صنع هذا الثعبان تبين وجود تطور بسيط في العضلات. كما قام جاكوب ومارا ببناء مدينة مستخدمين مكعبات من البلاستيك. وعملية بناء هذه المدينة هي دليل على المهارات الاجتماعية، والقدرة على المثابرة في المهام من خلال التعاون والمفاوضات المستخدمة في عمل بناء مشترك. كما أن عمل مقارنة بين اللوحة التي رسمتها كايرا لنفسها في بدء العام بلوحتها في نهاية العام يوضح نمو مهاراتها المعرفية. وتعتبر تلك الأشياء من نوافذ التقييم الهامة التي غالبًا ما تفقد أثناء العمل على التقييم (Kuschner,1989). عليك بالاحتفاظ بأعمال الأطفال التي غالبًا ما نتخلص منها أثناء القيام بالتنظيف أو يأخذها الأطفال معهم للمنزل وذلك كتوثيق لعملية التعلم (انظر الفصل السادس).

شكل ٤-٣ إرشادات الاختبارات التحريرية للمرحلة الأولى والثانية

نوع الاختبار	مثال	إرشادات للمرحلة الأولى والثانية
سؤال ضع علامة (✓) أو (✗) أو أجب بـ (نعم) أو (لا)	(نعم) أو (لا) ١. الكلاب من الثدييات	• استخدم جمل قصيرة بدون استخدام (و) أو (لكن) • اجعل الجمل مثبتة (غير منفية)
سؤال الاختيار من متعدد	سؤال للمرحلة الأولى في بدء العام الدراسي: ١. لماذا تمارس العائلة رياضة السباحة؟ أ. لأن الجو بارد. ب. لأن الجو حار. جـ. لأن الثلج يتساقط. سؤال للمرحلة الأولى/ الثانية في نهاية العام الدراسي: ١. طبقاً للقصة التي درستها؛ كانت ذات الرداء الأحمر ذاهبة لزيارة... أ. كلبها ب. الخنازير الثلاثة الصغيرة جـ. جدتها د. معلمتها.	• استخدم كلمة بسيطة لتكون تكملة للجملة أو إجابة لسؤال؛ فتكون الأسئلة أيسر على الأطفال صغار السن. • اجعل الاختيارات عبارة عن جمل أو عبارات قصيرة. • تأكد من فهم الطلاب للسؤال المطروح من الكلمة الرئيسية فقط. • تأكد من وجود إجابة واحدة صحيحة. • تجنب استخدام عبارة (لا شيء مما سبق) أو (كل ما سبق). • تجنب استخدام النفي في الكلمة الرئيسية. • ضع بدائل مقنعة للإجابات ويكون لها نفس عدد الكلمات والأرقام. • ضع البدائل في ترتيب مختلف؛ مع وجود الإجابة الصحيحة في أماكن مختلفة. • تجنب بعض الأدوات النحوية (مثل أداة التعريف أو الأفعال).
صل بين العمودين	١. أنا تكون ٢. هي أكون ٣. هو يكونون ٤. هم يكون	• ضع نفس عدد الكلمات في كل عمود، ولا تضع إجابة يمكن توصيلها مع أكثر من كلمة. • اجعل كل عمود يحتوى على كلمات من نفس الفئة (ضمائر أو أفعال). • يجب ألا يحتوي كل عمود على أكثر من خمس كلمات.
أملأ الفراغات بالكلمات التالية	١. هناك ثلاثة ... ٢. هناك ... ٣. هناك أربعة من ..... الكلب قطتان خيول	• اترك مكاناً فارغاً لكل كلمة. • يجب أن تكون الكلمة الناقصة أساسية. • ضع الاختيارات المحتملة أسفل السؤال، على أن تراعي مساواة عدد الفراغات مع عدد الاختيارات.
إجابة مختصرة، وتكون بأسلوب الطفل أو الطفلة	١. لماذا يريد الجد صنع اللعبة؟	• استخدم الأسئلة المباشرة بدلاً من الجمل غير المكتملة. • يجب أن تكون الإجابات موجزة، تتكون من جملة ـ أو جملتين. • قم بتعليم الطالب ما هي سمات الإجابة المقبولة. • ضع معياراً لإعطاء الدرجات والتصنيف في المراحل.

منتجات العمل

المزايا

- منتجات الفصل المدرسي تجمع المعلومات التي قد تحتاج إلى وقت كبير للحصول عليها، وكذلك يكون من الصعوبة ترجمتها إلى كلمات.
- استخدام الأطفال للمواد يكشف عن نواحي متعددة للتطور وخطوات التعلم، والتقدم تجاه تحقيق هدف ما.
- المنتجات أو المشغولات هي أمور سهلة في جمعها لأنها نتائج لأنشطة الفصل.
- يمكن جمع المنتجات الخاصة بالمجموعات والأفراد كذلك.
- يمكن جمعهم ومقارنتهم على مدار وقت طويل.

القصور

- إن الزيادة الملحوظة في مستوى التعلم والتطور لا يظهر لها منتج محدد. على سبيل المثال، الطفل الذي تعلم أن يتبنى وجهة نظر صديقه كيف يمكن أن يكّون منتجًا أو عملاً خاصًا به؟
- الأطفال سوف يكون لديهم منتجات فريدة تجعل من الصعب الحصول على فهم لاحتياجات الفصل.
- التركيز المتزايد على تقييم المنتجات قد يحول تركيز الفصل من "العملية" إلى "المنتج".
- من الصعب معرفة كمية وماهية الأمثلة من المنتجات التي يمكن توفيرها والاحتفاظ بها.

توصيات لجمع منتجات العمل

يجب وضع خطة لاختيار المنتجات. فعلى سبيل المثال، ضع مخططًا لأخذ العينات الوقتي لهذه الفقرات لإظهار التقدم، وقم بجمع مجموعة متنوعة من المنتجات بوسائل متعددة لتوثيق كل النواحي التطورية والخاصة بالمحتوى. ثم قم باختيار المنتجات القائمة على كيفية إظهار ما يتعلمه الأطفال وكيف يكتسبون خبراتهم. كما يجب البحث عن نماذج "التقدم" ـــ حيث المنتجات التي تُظهر التقدم والتطور. لا تقلق إذا لم تكن هذه المنتجات مرتبة أو رائعة. فعليك اختيار المنتجات بسبب العملية التي تظهر من خلال عملها. الشكلان ٤-٤ و٤-٥ يوضحان قدرات طفلين على التعبير عن

الأحداث والأشياء. قام تروي بتجميع أشياء تبدو غير مترابطة، ويحتاج بعضها لكتابة اسمه عليه لتستطيع التعرف على هذا الشيء. إنه يذكر أسماء هذه الأشياء في كلمة أو كلمتين في النص المُملى عليه وتوضح صورة جينيفر في سباق السباحة الاستخدام الناجح الهادف للورق لتمثيل المواد في سرد الأحداث، وقد استطاعت خلال الإملاء كتابة القصة بأكملها. هناك اختلافات في المهارات الحركية الرائعة والتي تظهر في استخدام الورق والصمغ والقلم الرصاص.

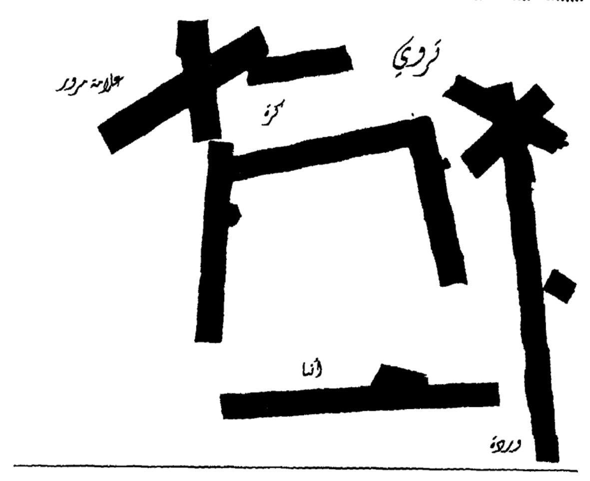
قم باختيار المنتجات لأنها توضح منهج الطفل الفريد في التعامل مع مشكلة أو في تصور شيء ما. فعلى سبيل المثال، قامت الطفلة مارتا بعمل نماذج معقدة من المواد التي تتوافر لديها. وباستخدام نفس المواد سيقوم تايلر بعمل أشياء عن برامج التليفزيون.

يجب وضع نظام خاص لتخزين وتلخيص المنتجات. قم بتسجيل اسم الطفل، والتاريخ، وسبب الاحتفاظ بالمنتج مباشرة عليه أو تسجيله على ورقة ملحقة به. عليك بتسجيل وتخزين المنتجات في ترتيب زمني. انظر الفصل السادس الذي يحتوى على الكثير من الأفكار عن كيفية اختيار وتنظيم منتجات العمل.

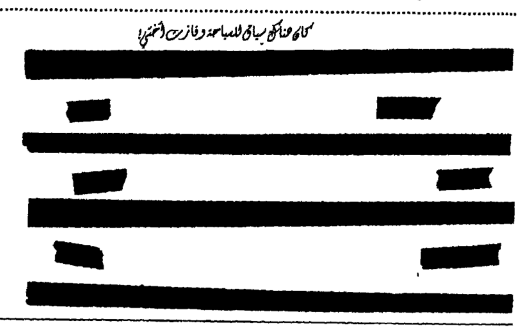
الحصول على المعلومات من الآباء

تأتي المعلومات عن الأطفال من الآباء في عدة أشكال: المحادثات غير الرسمية والمحاورات، والمؤتمرات، والزيارات المنزلية، والأشكال، والاستبيانات واشتراك الآباء في تقييم أطفالهم. وذلك يتضمن وسائل التواصل الشخصي: طرح أسئلة، ومناقشة الاهتمامات، والإنصات الجيد، والقراءة الممعنة والإجابات السريعة. ويناقش الجزء التالي مجموعة كبيرة ومتنوعة من طرق إقامة التواصل بين الآباء والمعلمين فيما يتعلق بالتقييم. حاول أن تجد ما يلائم ظروفك. فالعديد من الآباء يتعاونون، وليس كلهم، للاستفادة من الأمر. وتؤدي الجهود المستمرة للمعلمين إلى زيادة اندماج الآباء (Epstein, 1987).

شكل ٤-٤ منتج تروي جينيفر



شكل ٤-٥ منتج جينيفر



الآباء والبالغين الآخرين كمصادر للمعلومات

المزايا

- يستطيع الآباء تقديم معلومات ورؤى ثاقبة عن سلوك أطفالهم بعيداً عن المدرسة والفصل.
- يستطيع الآباء أن يتشاركوا في المعلومات عن الفروق المنزلية/ المدرسية والثقافية واللغوية.
- يستطيع بعض الأشخاص الآخرين أن يمدوك بمعلومات عن الطفل من خلال خبراتهم ورؤيتهم الثاقبة للأمور. وكذلك الآباء الذين يكونون على دراية بأطفالهم منذ مولدهم. كما يمكن أن يزيد خبير في مجال محدد من فهم المعلم للطفل.

القصور

- قد يفسد انحياز بعض الأشخاص رؤية المعلم للطفل.
- إذا لم يعي الآباء غرض التقييم، فقد يمارسوا الضغط على الطفل للأداء بشكل معين.
- يتم الاستعانة بالخبراء في حالات مختارة ومحددة فقط.

توصيات للحصول على المعلومات من الآباء والبالغين الآخرين

عليك باحترام ثقافة ولغة وعادات الآباء. إذا لم يستطع بعض الآباء القراءة والكتابة والتحدث باللغة الإنجليزية، استخدم لغتهم الأصلية. إذا لم يشعر الآباء بالراحة تجاه القراءة والكتابة، تكلم معهم شفهيًا مستخدمًا تقنيات الإنصات والتجاوب الجيد.

وجه النصح للآباء حول قول المعلومات التي يمكن أن تكون مفيدة. بعض المعلمين يلقون عدة أسئلة بسيطة مثل: "ماذا تودون أن أعرف عن طفلكم؟". في الشكل ٤-٦ هناك أمثلة للأسئلة اللا نهائية. كثير من الآباء لا يدركون أن ما يحدث داخل الأسرة قد يؤثر على سلوك الأطفال في المدرسة وأن المعلم قد يكون مصدر مساعدة وفهم إذا أدرك الموقف الراهن. قم بإعطاء بعض الأمثلة عن الأشياء الهامة معرفتها وسبب ذلك مثل: وقوع بعض الأحداث المهمة كمولد طفل أو الانتقال من مكان لآخر أو المرض أو الطلاق أو الزواج أو وفاة حيوان أليف والتقلبات التي تحدث يوميًا مثل المرض

وعدم النوم بصورة طبيعية.

استخدم فرص التواصل المتوافرة. إن المعلومات عن خلفية أشكال الالتحاق بالمدرسة قد تكون مفيدة في توفير تفاصيل مثل المدارس السابقة، وتكوين الأسرة، وإجراءات الوصاية، والاهتمامات الصحية، عليك بإلحاق مجموعة صغيرة من الأسئلة بنموذج الالتحاق بالمدرسة، واستفسر عن مدى إمكانية تطبيقه على الفصل المدرسي. ثم قم بإرسال الأسئلة إلى المنزل في ملفات خاصة للتواصل أو كنشرات أو كطلب خاص. عليك باستخدام التجمعات في مرحلة الحضانة، والاحتفال الخاص بالعودة إلى المدرسة، واجتماعات الآباء، والمؤتمرات التي تجمع بين الآباء والمعلمين كفرص للحصول على المعلومات.

ويحدث تبادل المعلومات بصورة غير رسمية عند لقاء المعلمين والآباء في جمعية صغيرة أو في المدرسة حيث يقوم الآباء بتوصيل أو إحضار أبنائهم منها. يجب أن يكون لديك مكان محدد لتبادل الرسائل لتستفيد على أكمل وجه من هذه الفرصة. بعض المدارس والمراكز توفر مكان للتعليقات على نماذج الدخول والخروج اليومية. وفي بعض المدارس الأخرى يقوم المعلمون يوميًا بالتخطيط حتى يتواجدوا لتبادل الحديث مع الآباء. وتعمل مكالمات التليفون على التغلب على مشكلة المسافات البعيدة عندما يركب الأطفال الأتوبيس أو يمشون للمدرسة بمفردهم. وهناك بعض الفرص الأخرى التي يوفرها البريد الصوتي، وماكينات الرد الآلي، والبريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونية.

كثير من البرامج لديها أهداف مشتركة للآباء والمعلمين من أجل الأطفال والتي يضعونها في بداية العام. ويقوم الآباء بوضع قائمة بما يتوقعونه من أنفسهم، ومن جانب المعلمين ومن ثم يستجيبون للوضع الذي يظهر في الشكل ٤-٧. يحتفظ كلاً من الآباء والمعلمين بنسخ من توقعاتهم، وفي نهاية العام يقدمون وجهات نظرهم عن كيفية تقدم الأطفال.

عليك بالتحلي بالدبلوماسية لتحصل على المعلومات التي تحتاجها والمتصلة بمشكلة أو اهتمام محدد. بعض المعلمين يقومون بوصف ما يرونه في المدرسة، ومن ثم يقومون بتبني وجهات نظر الآباء، والخبرات المتشابهة في المنزل، والمعلومات الأخرى التي تساعدهم في فهم وتحديد مسار الأحداث. لذا يجب أن تتحلى بالأمانة عند بحث الاهتمامات، مع مراعاة أن تكون ذا صدر رحب لوجهات نظر وآراء الآباء.

شكل ٤-٦ أمثلة الاستفسارات اللانهائية للحصول على المعلومات عن الأطفال من الآباء

"ماذا تتمنى لطفلك أن يكتسبه من هذا البرنامج؟"
"ما هي اهتمامات طفلك الحالية في اللعب (القراءة والتعلم)؟"
"ما هي جوانب القوة عند طفلك؟"
"ما هي احتياجات طفلك الخاصة التي يجب أن نكون على وعي بها؟"
"ما الأشياء التي تقومون بها كأسرة؟"
"نحن نود معرفة أشياء عن أصدقاء طفلك، وصداقاته في المنزل ومع الجيران ــ ما أعمارهم؟ وماذا يلعبون؟ وكيف يتعاملون؟"
"ما الأشياء الأخرى التي تودنا أن نعرفها؟"

شكل ٤-٧ أمثلة عن المستخدمة لتحقيق الهدف المشترك للآباء والمعلمين

"أتمنى أن أرى طفلي يفعل الكثير من هذه الأشياء."
"أتمنى أن أرى طفلي يعمل القليل من هذه الأشياء."
"في المدرسة، أود من المعلمين مساعدة طفلي في هذه الأشياء."
"في المنزل أود مساعدة طفلي في هذه الأشياء."
"الطرق التي من خلالها نعمل كشركاء في تعليم الأطفال الكامل."
"إني أود معرفة الكثير عن الأشياء التي تتعلق بطفلي."

اجعل الآباء يقومون ببعض التقييم والتوثيق. يجب أن توكل بعض المهام الطارئة التي بها إحساس الأمان لكي يقوم بها الآباء والأطفال في المنزل، مع إعطاء إرشادات واضحة لتنفيذها، والتي تشتمل على بعض الاقتراحات الخاصة بأن تكون المهام بسيطة، والإحساس بمتى تتوقف والتوقيت الملائم. الشكل ٤-٨ يعطي أمثلة عن الطرق التي من خلالها يستطيع الآباء المساعدة في التقييم.

والشكل ٤-٩ هو مثال لسجل القراءة الذي قد يحتفظ به الآباء والأطفال في المنزل. هذه السجلات يحتفظ بها الآباء للأطفال الذين لم يتعلموا الكتابة والقراءة إلى الآن. أما الأطفال الذين يكتبون ويقرأون فيحتفظون بسجلاتهم، مع ملاحظة إذا كان الآباء يقرأون الكتب لهم أو أنهم يقرأونها بأنفسهم. بالنسبة للمبتدئين في تعلم الكتابة، عليك أن تزيد من محيط الدائرة لهم. اشرح وضع أمثلة عما يندرج في قسم "التعليقات". وعندما تمتلئ الصفحة يتم وضعها في ملفات الأطفال.

حدد معرفة المعلمين والمتخصصين الآخرين عن الأطفال بشكل مهني. تجنب وقوع تبادل الرأي الغير مهني الذي يحدث أحيانًا في غرفة استراحة المعلمين وذلك في التحدث عن الطفل أو تمييزه. انظر الفصل الحادي عشر لمزيد من الاقتراحات.

سياقات التقييم

إن السياق أو الظروف يتم تحديدها عن طريق العوامل الملموسة في البيئة مثل المساحة الطبيعية أو الناس (Bentzen, 2000; Boehm & Weinberg,1997). ولديه تأثير قوي على الأطفال والبالغين، فأي تنوعات تؤثر على نتائج التقييم، ستؤثر على نوع السلوك والتفاعل الذي يحدث (Barker,1968). وهو الذي يحدد ما إذا كان تقييم الأداء الذي يتم إجراءه "تقييمًا رسميًا" أم لا. السياق قد يزيد دوافع الأطفال والاندماج الشخصي الذي يؤثر بدوره على تعقيد ونضوج الاستجابات، وسوف يختلف السلوك في النشاط الهادف عن السلوك في النشاط غير الشيق؛ لذلك إذا شعر الطفل براحة في ظروف ما سوف يكون أداؤه أفضل. فالقلق في المواقف الغريبة غير المألوفة قد يسبب سلوكًا غير متعاوناً مثل التعامل بسخف أو أن يرفض الإجابة. إن السياق عامل أساسي في تحديد كيف يتصرف الطفل (Bodrova & Leong, 1996).

يجب وضع الخصائص الآتية في الاعتبار عند اختيار سياق التقييم: وهي المساحة الطبيعية، والمواد، والأنشطة، والناس، وحجم دور المعلم.

خصائص السياق

المساحة الطبيعية. وترتيب هذه المساحة قد يزيد حدوث سلوك محدد، ويقلل السلوك العشوائي. فعلى سبيل المثال، قم بوضع معدات التسلق في صف لزيادة فرصة ورغبة الأطفال لاستخدام الأجزاء في تسلسل للتسلق والتأرجح والتوازن. وكذلك، قلما يقوم الأطفال بمقاطعة تقدم الآخرين إذا كانت هناك أوامر صارمة.

المواد. سوف تؤثر إضافة المواد الجديدة أو تغيير المواد التقليدية في التقييم. فالكتاب الجديد في مكان القراءة، والصخور الغامضة الجديدة على

شكل ٤-٨ أمثلة للطرق التي من خلالها يشارك الآباء في التقييم

قد يرسل المعلم طلب للمنزل يحتوى على المواد الضرورية والإرشادات والتي من الممكن أن تكون مفيدة، وكذلك التعليمات عن كيفية تسجيل وإحضار هذه المعلومات للمدرسة أو المركز. وهناك أفكار عن مشاركة الآباء في التقييم على النحو التالي:

يجب إجراء مقابلة مع الطفل عن:
"ما هي الأشياء المفضلة لديك والتي ترغب في عملها بالمدرسة؟ وما هي الأقل تفضيلاً؟"
"ما هي الأشياء المفضلة لديك والتي ترغب في عملها بالمنزل؟ وما هي الأقل تفضيلاً؟"
"ما أفضل البرامج التليفزيونية (وغير ذلك من الأشياء مثل الكتب والرياضة وألعاب الحاسب الآلي)؟ ولماذا؟"
"ما هو الطعام المفضل لديك؟ أخبرني عن كيفية عمله وأنا سوف أدون ذلك."
"ما الأشياء التي تعلمتها وتتعلمها حاليا من المدرسة؟" (يتم استخدام ذلك إذا كانت المدرسة تقوم بالمجهودات لمساعدة الأطفال على أن يعرفوا ويتذكروا ما يتعلمونه)
"أخبرني ماذا تعرف عن ...... (اختر موضوعاً للدراسة)".

ساعد على توثيق نقاط القوة والاحتياجات:
يجب تسجيل قراءة الصغار بصوت عالي لهم في المنزل للحصول على عينات للقراءة في ملفاتهم.
يجب مساعدة الأطفال على الاحتفاظ بسجلات للكتب التي تمت قراءتها له، والكتب التي يقرؤها الأطفال بصورة مستقلة.
يجب الإجابة عن الأسئلة التي أعدها المعلمون عن الواجب المنزلي، وملاحظة تدوين نوع المساعدة التي يعطيها الآباء للأطفال:
"ما هي المدة التي سيستغرقها التقييم؟"
"كيف كان التقييم؟ صعبًا أم سهلاً؟"
قم بملاحظة عادات الدراسة عند الطفل الذي يحتاج إلى المساعدة.

مائدة العلوم، والتنوعات الأخرى تنتج تغييرًا في السلوك. كما أن إضافة عنصر أو عنصرين في محور اللعب الدرامي قد تشجع الطفل للاشتراك بشكل غير تقليدي.

شكل ٤–٩ أمثلة عن سجل القراءة الذي يتم الاحتفاظ به في المنزل

سجل القراءة

الاسم ______ تاريخ البدء ______

اسم الكتاب والمؤلف	من قرأ ؟	التواريخ		التعليقات*
	طفل = ط *بالغ = ب*	*بدأ*	*انتهى*	

*هذه التعليقات قد تكون انطباعات أو آراء أو ردود أفعال للكتاب أو على أسلوب الكتابة؛ وتكشف الارتباط بين أحداث الكتاب وبين المعرفة أو الخبرات الأولية، والانعكاسات على موضوع الكتاب أو ردود الأفعال الشخصية الأخرى. اكتب كل ما تريد.

الأنشطة. إن الأنشطة لديها تأثير مباشر على السلوك. ويتم ملاحظة مهارات عضلية كبيرة في الأنشطة المحددة مثل: اللعب في الملعب أو في أي نشاط حركي في حين أن السلوك الفني يقع أكثر في الأنشطة الأخرى. قم باختيار الأنشطة الممتعة، التي تعتمد على المشاركة بصورة جيدة. والأنشطة التي تكون جزءًا معتادًا من الفصل المدرسي قد تكون مألوفة للحصول على الاهتمام والمشاركة. وللحصول على مستوى المشاركة والاهتمام الضروري للتقييم الجيد يجب تعديل الأنشطة المألوفة. وفي بعض الأحيان تكون الأنشطة الغير مرتبطة بسلوك محدد جديدة بشكل كافي لزيادة اهتمام الطفل بها. على سبيل المثال، قد تكون المسائل الحسابية التي تتطلب العد غير ممتعة للطفل كما هو الحال عندما يقوم بعد القفزات التي يؤديها.

أما بالنسبة للأطفال الأصغر من سن السابعة، فإن الأنشطة التي غالبًا ما تُظهر السلوك الناضج المعقد هي اللعب ومشاهدة الأطفال وهم يلعبون أو يتظاهرون بذلك. (Bodrova & Leong, 1996). وربما لا يجلس الأطفال ولا يستمعون إلى المعلم وهو يقوم بقراءة قصة على المجموعة. ومع ذلك فهي عندما تلعب لعبة المدرسة مع صديق يتظاهر بأنه يقرأ فهي قد تستمع له بتركيز لمدة ١٠ دقائق.

الناس. يتأثر سلوك الأطفال بعدد الأفراد الحاضرين سواء كانوا من الأصدقاء أو الأقران أو البالغين. وسلوك المجموعة هو أكثر من مجموع سلوك الأفراد؛ فهي ديناميكيات معقدة تتواجد داخل المجموعة وتؤثر على التفاعل الاجتماعي. أما الشخصية والاهتمامات وسلوك كل فرد فيؤثرون على توظيف الكل. على سبيل المثال، فإن قدرة الأطفال الأكاديمية والحالة الاجتماعية قد يؤثران على المشاركة في المجموعات المتعاونة. وفي نفس الوقت، فإن التفاعل داخل المجموعة يؤثر على سلوك الفرد. على سبيل المثال، محاولة الطفلة ستاسي القوية أن تجعل الأطفال يفعلون ما تريد يؤثر على تفاعل المجموعة. فهي تبذل قصارى جهدها لتجعل الأطفال يلعبون بطريقتها، وتسيطر على حواراتهم، وتحاول أن تمنع الأطفال الآخرين من الكلام. إن سلوك ستاسي يتأثر بجيسون، التي تبعت أوامرها، والطفلة مارتا التي قاومت ذلك. والمجموعات الثانوية داخل مجموعة كبيرة لديهم تأثير كبير على التفاعلات أيضًا، مثل ما يحدث عند قيام صديقين بالسيطرة على مجموعة تعلم متعاونة عن طريق رفض اقتراحات الأطفال الآخرين.

حجم دور المعلم. تتراوح السياقات التي يتدخل فيها المعلم من سياق يحدث فيه تدخل بسيط إلى سياق يقوم فيه المعلم بالتعديل والتحكم المباشر في البيئة. في معظم التقييمات، نجد أن المعلمين يقدمون بعض أنواع من الأدوار التي تتراوح من استخدام مواد جديدة، إلى تنظيم نشاطٍ ما، والمشاركة في الأنشطة. بالنسبة للتقييمات غير الرسمية في المدارس، فمن الضروري التفكير في الاختلافات في ظل حجم دور المعلم، والمواد المستخدمة أو الأنشطة التي تم التخطيط لها. والأنشطة المركزة تتساب مع نماذج التفاعلات داخل الفصل المدرسي ولا تختلف عنهم بشكل ملحوظ. ويجب الإعداد لعمل ألعاب جماعية لملاحظة السلوك التعاوني بين الأطفال. وفي أثناء اللعب سوف ترى أمثلة

عديدة عن التعاون أكثر من المعتاد، أما الأطفال فيرون اللعب على أنه جزء رئيسي من حياة الفصل.

أمثلة لسياقات التقييم

تتعامل السياقات الكثيرة بشكل مباشر مع التقييم. فالبعض يكون ملحوظًا مثل استخدام منطقة القدرات اليدوية لتقييم التطور الحركي البسيط، وتطور المهارات أو الجزء الخاص بمهارات القراءة والكتابة. أما البعض الآخر فيتم التغاضي عنه، رغم أنها سياقات ممتازة للتقييم. يجب وضع العوامل الآتية في الاعتبار:

١. *الروتين اليومي*: قم بإجراء التقييم أثناء فترة الغذاء أو الوجبات الخفيفة أو التنقلات وغيرها من الأعمال الروتينية اليومية.
٢. *اللعب خارج الفصل*: قم بمشاهدة الأطفال، عندما يلعبون في ألعاب منظمة أو بمفردهم. كثير من نواحي التطور يمكن ملاحظتها، وهي تشتمل على القوة العضلية الكبيرة والتطور الاجتماعي، واستخدام اللغة وحل المشكلات.
٣. *اللعب الدرامي*: قد يكون اللعب الدرامي سياقًا لتقييم التطور اللغوي والاجتماعي والمعرفي بالإضافة إلى المهارات الحركية الفائقة.
٤. *مراكز التعلم*: الأطفال يمكن تقييمهم أو أن يقيموا ذاتهم عندما يعملون في مراكز التعلم. وعند جمع منتجات مراكز التعلم، فإن المعلمين يكون لديهم سجلات لما يقوم به الأطفال. كما أن الأطفال ممن تعلموا القراءة والكتابة يمكن أن نعلمهم كيفية تقييم أنفسهم عن طريق ملء جداول واستبيانات أو تسجيل التعليقات على شريط.
٥. *اجتماعات الفصل المدرسي أو المجموعات الكبيرة*. إن السياق المشتت للتقييم يحدث عندما يجتمع الفصل كله معًا. وقد يقوم المعلمون بتقييم توظيف المجموعة، ومشاركة الأفراد بالإضافة إلى المعرفة والمهارات الخاصة.
٦. *الأنشطة الجماعية المتعاونة*. تعتبر المجموعات التي يتعلم فيها الأطفال معاً هي السياقات النموذجية لتقييم أهداف المحتوى والأهداف الاجتماعية لهؤلاء المجموعات.
٧. *العمل المستقل*. لاحظ الأطفال عندما يعملون بمفردهم، كما عليك أن

تدون شكل ووضع الجسم، والحركة، وتعبيرات الوجه، والاضطراب أو الشعور بالراحة، والقدرة على التركيز وغير ذلك من الأمور.

التوصيات لاختيار السياقات

تأكد من أن الأطفال يشعرون بالارتياح.

فكر في كل عامل في البيئة المحيطة بالطفل بصورة منفصلة: المساحة الطبيعية، والمواد، والأنشطة، والناس وحجم دور المعلم.

استخدم المساحة الطبيعية لزيادة السلوك المرغوب فيه وتقليل عوامل التشتت.

لا تستخدم المواد التي تسبب تشتتًا للأطفال.

قم بعمل سياقات شيقة وواقعية لاشتراك الأطفال.

تذكر أن حجم وتكوين المجموعة يؤثر في التفاعل.

اختيار نافذة التقييم الملائمة

بما أن هناك كثيرًا من التكوينات الممكنة للمصادر والطرق والسياقات التي تتواجد في الفصول الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، فإن المعلم يستطيع أن يعمل على تباين نافذة التقييم. ولأنك قد قررت أي تكوينات ستستخدم، فقم بتحديد السلوك الذي سيخضع للتقييم؛ واستخدم نوافذ التقييم الرسمي، واعمل على زيادة فرصة السلوك، واستخدم المصادر والطرق والسياقات المتعددة.

تحديد السلوك الذي سيخضع للتقييم

إن السلوك الذي ينصب عليه التركيز يؤدي إلى ملاحظة اختيار المصدر، والطريقة، والسياق، ويحدد بصورة واضحة قدر الإمكان السلوك الذي يجب تقييمه (انظر الفصل الثالث) وماذا تريد أن تتعلمه عن هذا السلوك.

هناك توضيحان لتفسير ذلك: أولاً: إذا كان المعلم مهتمًا بكيفية أداء الأطفال في المجموعات الصغيرة في أثناء اللعب الدرامي، فيجب عليه اختيار الأطفال الذين يلعبون في *المجموعة* كمصدر للمعلومات. الملاحظة المنتظمة هي *طريقة* جيدة لتقييم التفاعل الاجتماعي؛ لأنها قد تتم دون التداخل مع

ديناميكيات المجموعة. ولاختيار أفضل *السياقات*، فإن المعلم يجب أن يضع عدد الأطفال، والمواد، وتكوينات المجموعة مثل: الأعمار المختلفة والصداقة بين أفراد المجموعة في الاعتبار.

ثانياً: إذا تم استخدام المقاييس المتعددة في قياس السلوك الذي ينصب عليه التركيز، فإن *المصدر* الحقيقي للمعلومات هو الطفل. وأفضل *طريقة* للتقييم هي الحصول على المعلومات في مهمة الأداء التي تركز على حقائق وسلوك محددين. وقد يكون أي *سياق* يمكن من خلاله إظهار مهارات الطفل جيدًا، مثل قياس الرصيف بالشارع، والأغراض المستخدمة في البناء التعاوني أو قياس الوزن حتى يستطيع الأطفال تركيز الاهتمام على الحقائق والسلوك الخاص.

استخدام نوافذ أو معايير التقييم الحقيقي

يجب وضع ما إذا كان المصدر والطريقة والسياق سوف يتيح تقييمًا حقيقيًا في الاعتبار. ويجب استخدام المصادر المباشرة للمعلومات فيما عدا إذا لم تستطع الحصول على المعلومات من الطفل أو المجموعة، أو عندما تكون مواقف وآراء الآباء هي ما تقوم بالتركيز عليه. إذا كنت تقوم بتقييم السلوك الذي يحدث عادة في ظروف خاصة فيجب استخدام هذا السياق. ومن الواضح أن التقييم الحقيقي للتعلم المتعاون هو نشاط تعليمي تعاوني. وبالرغم من أن التعاون يحدث كذلك في اللعب الدرامي فإنه ليس هو نفس النوع الذي يحدث في التعلم التعاوني. يجب أن تختار التقييمات سلوكًا محددًا بصورة مباشرة كلما أمكن ذلك.

زيادة فرص ملاحظة السلوك

يجب أن تزيد نوافذ التقييم من فرصة رؤية السلوك محط التركيز. ولتحديد عدد الأطفال الذين يستطيعون تقسيم المواد باستخدام معيار واحد يجب اختيار الأنشطة التي من خلالها يقوم الأطفال بتصنيف وتقسيم المواد. قد يرى أحد الأفراد أو المصادر السلوك بصورة أكثر شيوعًا من المصادر الأخرى؛ فعلى سبيل المثال، إن المشرف في الملعب يرى تطور المهارات الحركية أكثر من المتخصص في القراءة. هذه الظروف المحددة تعمل على تقييد التفاعلات، والاقتصار على أنواع محددة من السلوك. ويحدث اللعب التلقائي في أثناء

اللعب الدرامي أكثر من الأنشطة الموجهة للمعلم. والأنشطة المحددة هي الأكثر جذبًا وتؤدي إلى معرفة النماذج الموثوق بها من السلوك. هذه السياقات تؤثر في الدوافع، فقد يكون الأطفال أكثر استجابة وعطاء خلال المواقف التفاعلية وأثناء المناقشات عن اختبارات الورق والقلم.

استخدام نوافذ التقييم المتعددة

تضمن معايير التقييم المتعددة الصورة المتزنة والثرية للطفل. وباستخدام هذه النوافذ المتعددة للتقييم لجمع المعلومات تزداد المصداقية والجدوى بالنسبة للعملية بكاملها. (Airasian, 2000; Sattler, 2001). وأي ضعف في أي مصدر أو طريقة سوف يتم التغلب عليه عن طريق نواحي القوة في المصادر الأخرى.

لا توجد تركيبة خاصة لتحديد عدد النوافذ المختلفة الضرورية للتقييم. يجب على المعلمين استخدام حكمهم الخاص. ويجب التعامل مع التوجهات العامة التالية:

- من أجل تقييم التقدم، يجب أن يكون هناك على الأقل تشابه بين نافذتين للتقييم. فرسومات الأطفال التي يتم جمعها في بداية العام يجب مقارنتها مع الرسومات التي تم جمعها فيما بعد وليس مع الرسم الذي تم تلوينه. يجب مقارنة نفس المهارات أو السلوك في سياقات متشابهة.
- إن اختيار زيادة استخدام نافذة معينة للتقييم يعتمد بشكل جزئي على العدد الكلي للتقييمات التي أجريت. وإذا كان هناك خمس عينات لطرق حل المشكلات تم تجميعها، فيجب التأكد من أنه ليس هناك أكثر من عينتين أو ثلاثة من نفس المصدر، أو الطريقة أو الظروف. إذا تم إجراء عشرة تقييمات فإن ثلاثة أو أربعة منها يجب أن تكون قد أجريت بنفس الطريقة.

يوضح الشكل ٤-١٠ التنوع الكبير في نوافذ التقييم المتاحة لتقييم ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون القيام به في مجالات التطور والمناهج المختلفة (Airasian, 2001; Gage& Berliner, 1992; Meisels & Steele, 1991).

شكل ٤-١٠ نوافذ التقييم المستخدمة لتقييم الأهداف الرئيسية في مرحلة الطفولة المبكرة

- المهارات الحركية المعتمدة على النمو العضلي الكبير
- المهارات الحركية المعتمدة على النمو العضلي المتواضع
- التطور المعرفي
- تطور اللغة وتعلم القراءة والكتابة
- التطور الاجتماعي والشخصي
- الاتجاهات والميول (نحو كل شيء تقريباً)
- مجالات ذات محتوى خاص
- نوافذ أخرى مثل سجلات الحضور والتأخير، وتطبيقات على تطور الطفل، وملاحظات عن نوم الطفل وقت الظهيرة (مرحلة ما قبل المدرسة)، وعن شعور الأطفال بالإرهاق والجوع صباحًا، وحول دراسته المفضلة، ووقت راحته، وردود أفعاله تجاه الضوضاء أو المواقف الجديدة وغيرها من سمات أسلوب التعلم

الملخص

يستخدم المعلمون عدة "نوافذ" أو "معايير" لكي يقوموا بتقييم عادل للأطفال كل على حدة. فهم يقومون بجمع المعلومات باستخدام مصادر وطرق وسياقات مختلفة. ومن مصادر المعلومات المتعددة الطفل والآباء والبالغون الآخرون والسجلات المكتوبة. وتشتمل طرق تجميع المعلومات على الملاحظة والحصول على الإجابات من الأطفال والآباء والبالغين الآخرين، وجمع وتحليل ناتج الأنشطة في الفصل المدرسي. ويتم تحديد السياقات أو الظروف عن طريق المساحة الطبيعية، والمواد، والأنشطة والأفراد المتواجدين أثناء التقييم.

ولكل منهج مزايا وقصور. ولكي تستطيع أن تدمج المصدر الملائم مع كل من الطريقة والسياق الملائمين لإجراء التقييم المطلوب، عليك أن تستخدم هذه المعايير: اختر العناصر الثلاثة بحيث يكونون حقيقيين قدر الإمكان، وملائمين للغرض، والتي تزيد من ملاحظة السلوك. يجب استخدام عدة مناهج لتجنب الاعتماد المتزايد على مصدر أو طريقة أو سياق واحد.

يتطلب استخدام معايير التقييم المختلفة أن يكون لدى المعلمين مهارات واتجاهات محددة. وذلك تم شرحه في الأجزاء الخاصة بالإرشادات الموجودة

في هذا الفصل. يجب أن يكون لدى المعلمين الحساسية والمهارة عند تحدثهم إلى الآباء والأطفال، فيجب أن يحترموا ثقافة مجتمعهم، وعاداتهم ولغتهم الأصلية. ويجب استخدام فرص التواصل المتوافرة مع الآباء لفهم وجهات نظرهم، والحصول على مشاركتهم في التقييم، المساعدة في تحديد الأهداف. أما مع الأطفال فعليك باستخدام مهام الأداء الحقيقية، والمقابلات، والمؤتمرات والمناقشات واستراتيجيات التقييم الفعالة. وعليك بطرح عدة أسئلة لتحفيز الذاكرة وإثارة عمليات التفكير المعقدة والبراهين على ذلك. وأخيرًا، استخدم مجموعة متنوعة من الأسئلة والطلبات، والمحفزات ذات مستويات مختلفة من الصعوبة والتعقيد لزيادة مستوى الدقة وكمية المعلومات التي ستحصل عليها من الأطفال.

التطبيق الشخصي

١. إن السياق أو الظروف هي أحد المتغيرات التي يجب أن يضعها المعلمون في الاعتبار عند تقييم الأطفال. فكر في الأوقات والمواقف التي يؤثر فيها السياق على ما تقوم به. ما هي السمات المؤثرة لهذا السياق؟ هل هي المساحة الطبيعية؟ أم الأنشطة؟ أم المواد؟ أم الأشخاص؟ أم البنية؟ وبأي الطرق ستؤثر هذه العوامل؟
٢. غالبًا ما يكون للمعلمين آراء مؤثرة عن سجلات الدراسة التي أعدها أفراد آخرون كمصدر للمعلومات عن الأطفال. عليك بفحص آرائك عن السجلات. ما هي الأسباب التي جعلتك تكوّن هذه الآراء؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. يهتم الأستاذ لي باكتشاف كم عدد الأطفال الذي يستطيعون العد، ويحدد ثلاث نوافذ مختلفة للتقييم لجمع المعلومات ووضع سبب اختيارك للمصادر والطرق والظروف.
٢. يريد الأستاذ بوناتي معرفة ما إذا كانت مارسيا ستظهر نفس القدر من العداء الحركي والشفهي في الظروف الأخرى والذي تقوم به في الفصل المدرسي. يجب تحديد المصادر والطرق والظروف الثلاثة

الممكنة للحصول على المعلومات. ويجب شرح أسباب اختيارك.

٣. يجب كتابة الأسئلة المتصلة والمنفصلة أو العبارات التي تدعو للاستجابة عن الكتاب الذي قام الأطفال بقراءته. ويجب كتابة سؤال أو جملة على المستوى التعبيري والمستقبل عن مفهوم ما. اكتب جملة أو سؤال عن مستويات التذكر والإدراك لمفهومك عن حشرة. استخدم علم التصنيف الخاص ببلوم لوضع أسئلة وتكوين جمل عن مفهوم الطعام.

قراءات مقترحة

Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

Bentzen, W. R. (2000). *Seeing young children: A guide to observing and recording behavior* (4th ed.). Albany, NY: Delmar.

Boehm, A., & Weinberg, R. (1996). *The classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

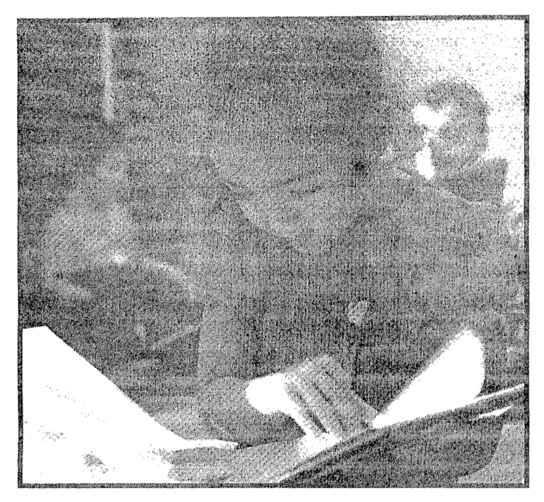
Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Helm, J., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning.* New York: Teachers College Press.

Popham, W. J. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

التوثيق:

تسجيل المعلومات





إن المعلــومات التي تم جمعها وتسجيلها أثناء عملية التقييم هــي ســجل التقييم الأصلي أو سجل البيانات الأولية (Engel, 1990). وسجلات المعلومات الأولية الدقيقة والكاملة هي أمور ضرورية لضمان مصداقية المعلومات. ومثل هذه السجلات تحتفظ بالمعلومات حتى يمكن الرجوع إليها، ودراستها، ودمجها مع الأدلة الأخرى لتبين التقدم، وتكشف عن النماذج المختلفة وتوفر وجهــات

النظر التي قد تفتقر إليها التفاعلات اليومية مع الأطفال. وتعد السجلات، التي تحتوي على ما قام به الأطفال وما تعلموه، هي الأساس للتواصل مع الأفراد الآخرين. ويعتمد المعلمون على السجلات لمساعدتهم على تذكر ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون القيام به (Leong, McAfee, & Swedlow, 1992). ففي أثناء يوم دراسي عادي يقوم المعلمون بإقامة ١٥٠٠ علاقة تفاعلية مع الأطفال (Billups & Rauth, 1987)؛ لذا لا يمكنهم الاعتماد على الذاكرة.

يساعد تسجيل المعلومات بطريقة نظامية في تركيز الاهتمام على تطور كل طفل، وعلى الأهداف التعليمية المهمة، بطريقة يرتبط فيها التقييم الحقيقي والإرشادات الجيدة. نظام التوثيق ــ وجمع وتسجيل المعلومات ــ يمكّننا من أن نكون معلمين وملاحظين أفضل بكثير.

ينقسم هذا الفصل إلى جزئين: (١) وصف وأمثلة عن إجراءات التسجيل (٢) اختيار إجراء التسجيل الملائم.

قام المعلمون والباحثون بوضع ترتيب مذهل لمجموعة من تقنيات التسجيل والتي يتم تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: وهي الطرق التي تصف، والطرق التي تعد وتحدد الوقت، وتقوم بالتسجيل في جدول والطرق التي تسجل أو تصنف الأمور التي توضع في الاعتبار. ويوضح الشكل ٥-١ الإجراءات التي تستخدم على نطاقٍ أوسع في كل نوع من أنواع التقييم. وتتضمن الإجراءات الأخرى عادةً دمج أو فصل الأنواع الأساسية.

إن السجلات الوصفية عبارة عن "صور" للسلوك الذي تمت كتابته أو رسمه أو تصويره أو تسجيله على شرائط كما في السجلات الروائية أو الرسوم التخطيطية. وتسجل التعدادات أو الإحصاءات عدد مرات حدوث سلوكٍ ما، والذي عادة ما يكون في قائمة فحص لبعض الأنواع. ومدرجات التصنيف أو إرشاداته تسجل المعلومات عن طريق سمات تصنيف روابط النسق المتواصلة والمتعلقة بالأفراد الآخرين أو بالمعايير المقررة مسبقاً. والشكل ٥-٢ يقارن المعلومات المجمعة من أحد الأحداث المسجلة باستخدام الإجراءات الثلاثة: الوصف والحساب والتصنيف.

ونحن نستخدم الأدوات التسجيلية الرئيسية المتاحة لاستخدام المعلمين، ونشجعك على تنوع هذه الأدوات، وعلى استخدام مجموعة أخرى منها لتلبية احتياجاتك التسجيلية. وبرامج معالجة الكلمات الحالية تجعل من السهل تطوير الأشكال المصممة للاحتياجات المحددة.

وصف وأمثلة لإجراءات التسجيل

هذا الجزء يصف، ويقدم أمثلة، ويعد قوائم للمزايا والقصور الموجودة في أدوات التسجيل المختارة المفيدة في البيئات المحيطة في مرحلة الطفولة المبكرة. وتنقسم إجراءات التسجيل حسب نوعها وهي: الإجراءات التي تصف والإجراءات التي تعد وتحسب والإجراءات التي تصنف. وهناك إجراءات أخرى ــ تجمع وتفرق ــ توجد في ختام هذا القسم.

الإجراءات التي تصف

وهذه الإجراءات التي تصف وتحتفظ بالمعلومات الجديدة في شكل يكون أقرب لما حدث بالفعل في سجلات قصصية مثل الروايات الوصفية، والسجلات الروائية، والمدونات، ومثل الصور والأشكال والرسوم التخطيطية؛ والرسوم، والتسجيلات الصوتية وشرائط الفيديو.

التسجيلات القصصية: الروايات الوصفية والتسجيلات الروائية والمدونات. إن التسجيلات القصصية هي سجلات مفصلة وتمثل وصف كامل لما حدث. وتمثل كمية التفاصيل وطول المقدمة الفروق الأولية بين الروايات الوصفية والتسجيلات الروائية والمدونات. وتجد أن الروايات الوصفية والتي قد تسمى *النماذج* الوصفية أو التسجيلات الوصفية هي الأكثر تفصيلاً. وتحتوي

شكل ٥-١ أنواع إجراءات التسجيل

	إجراءات التسجيل
الإجراءات التي تصف	الروايات الوصفية والتسجيلات الروائية والمدونات والأشكال والرسوم التخطيطية والصور الفوتوغرافية والتسجيلات الصوتية وشرائط الفيديو
الإجراءات التي تحسب	قوائم الفحص جداول المشاركة إحصاءات التكرار
الإجراءات التي تصنف	مدرجات التصنيف الإرشادات

شكل ٥-٢ مقارنة المعلومات المسجلة كوصف، وحساب وتصنيف

الوصف	العد أو التدوين	التصنيف
بالوقوف أمام الفصل، س تقول بصوت مرتفع	٢٠٠٦/٣/١٢ قراءة قصة	إظهار الثقة ١ ٣ (٥)
وهي تشير إلى كل كلمة في دفترها، وتقول "صديقتي جانا".	٢٠٠٦/٣/١٢ الإشارة للكلمات في أثناء القراءة	الاستمتاع بالكتابة ١ (٣) ٥
	٢٠٠٦/٣/١٢ التحدث بثقة	الاستمتاع بالقراءة ١ (٣) ٥

على نفس قدر المعلومات المتوفرة في شرائط الفيديو ــ فهي عبارة عن تسجيلات مستمرة لأي شيء قيل أو حدث في أثناء التقييم ويتم كتابتها عند ملاحظة السلوك. وقد تشتمل على عدة أنواع من السلوك والأنشطة، وبالإضافة إلى الكثير من الأطفال والبالغين (انظر شكل ٥ -٨). كما أن الروايات الوصفية نادرًا ما يستخدمها معلمو الفصل المدرسي بسبب مسئولياتهم تجاه المجموعة بأكملها. لتوثيق الأسئلة والإجابات في المقابلات والمناقشات عليك بإعداد تسجيلات صوتية للحوار ثم قم بتفريغ الشرائط في أوراق.

شكل ٥-٣ التسجيلات الروائية الوصفية

اسم الفقرة: <u>اللعب الدرامي الاجتماعي</u> **التاريخ:** <u>٢٠٠٦/٥/١٢</u> **الوقت:** <u>١٠ صباحًا</u>
الطفل: <u>م . بيريس، ود. سميث</u> **الموقع:** <u>منطقة اللعب الدرامي</u>
الملاحظ: <u>فرانكلين</u>

وقفت كل من ماريكا ودولوريس بجوار البانيو. وقامت دولوريس بإعطاء ماريكا مريلة مطبخ. ثم قاما بربط المريلة حول رقبتهما مثل الكاب. قامت دولوريس بشد المكنسة الصفراء. وسارت دولورس حول الغرفة وقالت للآخرين: "اتبعوني كلكم"، وأخذت تحرك المكنسة يمينًا ويسارًا مثل حاملة الصولجان. بينما مازالت ماريكا في منطقة اللعب الدرامي، بدأت في مخاطبة الكرسي الفارغ قائلة: "لقد كنت سيئًا جدًا. سوف أجعلك تأكل العصيدة"، ورجعت إلى البانيو، وقلبت عدة أواني وأخذت تفتش في كل مكان. ورجعت دولوريس وهي ممسكة يد كاثي قائلة لها: "العبي معنا. نحن نحتاج إليك هل تريدين أن تلعبين دور طفل رضيع؟"، نظرت كاثي حول البانيو وانفلتت من يد دولوريس قائلة: "ما هذا"...

الملاحظات/ التفسير

هناك أدوار قليلة. والحوار عبارة عن جمل صغيرة. إنها بداية للقيام بتقسيم الأدوار.

إن التسجيلات الروائية هي تسجيلات قصيرة ومركزة وتفسيرات قصصية لحدث محدد (Bentzen, 20900; Goodwin & Driscoll, 1980; Irwin & Bushnel, 1980). وهي تستخدم على نطاق واسع لتوثيق السلوك والمهارات الفريدة لدى طفل أو مجموعة صغيرة من الأطفال. يوضح الشكل ٥-٤ أمثلة على التسجيلات الروائية التي توثق حل المشكلات. ويتم تدوين أسماء الأطفال والتاريخ على السجل الحقيقي.

والمدونات هي ملاحظات مختصرة عن صفات أو جوانب هامة تعني بسلوك أو حدث محدد. وهي تستغرق وقت أقل لكتابتها مما تستغرقه الروايات الوصفية والسجلات الروائية ولكنها تحتفظ بالتفاصيل الهامة باستخدام جمل قصيرة، واختصارات، مع ترك الكلمات واتخاذ اختصارات لها. ولأنها تشغل حيزاً صغيراً ويتم تسجيلها بسرعة، لذا يمكن استخدامها في الجزء الخاص بـ "التعليقات" أو "الملاحظات" في كلٍ من قوائم الفحص، وجداول المشاركة وغيرها من النماذج أو يمكن أن تدون في سجل مصفوفة للمجموعة، كما هو مبين في شكل ٥-٥. وغالبًا ما تضاف المدونات على منتجات عمل الأطفال، كشرح توضيحي لها. وفيما يلي بعض الأمثلة عن المدونات: "قم بالجري حول هذا الشيء بسهولة مع الحفاظ على ذراعيك متوازنين اقفز باستخدام الحبل وحاول القفز باستخدام كرة صغيرة" "اعط الإجابة الصحيحة بدون تردد".

الشكل ٥-٤ أمثلة السجلات الروائية

أثناء الوقت المخصص لمجموعة صغيرة من الأطفال، طلبت الطفلة لاتويا، قطعة أكبر من الصلصال. وحاولت أن تأخذ جزء من نصيب كارول ولكنها رفضت. فسأل أحد الأشخاص البالغين لاتويا إذا كان لديها فكرة أخرى للحصول على المزيد. فاستدارت لاتويا إلى كارول وقالت لها: "ما رأيك إذا جمعنا بين الجزء الخاص بي والجزء الذي لديك لنحصل على قطعة كبيرة". وافقت كارول ووضعوا الجزئينَ معاً.

عندما كان ج.ج. يستعد للخروج، ارتدى بنطلون التزحلق على الناحية الخلفية له، ثم خلعه، ثم ارتداه مرة أخرى على الناحية الخلفية كذلك ونظر حوله وقال: "اعتقد إنه يوم الناحية الخلفية!" وارتدى معطفه وخرج.

تمت الطباعة بتصريح من High/Scope Educational Research Foundation. Courtesy of Beth Marshall. لقد تم تغيير أسماء الأطفال. ومن المتوقع أن يكون هناك قدرة على حل المشكلات نتيجة لمنهج High/scope المتبع

الشكل ٥–٥ سجل مكون من المدونات

اسم الفقرة: مهارات الحساب **التاريخ:** ٢٠٠٦/١/٥ إلى ٢٠٠٦/٤/١٠

المجموعة: مجموعة دور الحضانة

الملاحظ: ونج

الاسم	التصنيف	الأمور ذات المغزى	ملاحظات
أ. بيك	٢٠٠٦/١/٢٢ لا يوجد أخطاء في ٥ محاولات من أصل ١٠ محاولات	٢٠٠٦ /٣/٢٥ ٣ محاولات لم تستخدم	
د. بيني	٢٠٠٦/١/٢٢ حوالي ٢٠ محاولة صائبة من أصل ٥٠ محاولة	٢٠٠٦/٢/٢٢ حوالي ٢٠ محاولة صائبة من أصل ٥٠ محاولة	الحفاظ على عدد من الحوارات تصل إلى ٣ أو ٤ أو ٥

السجلات الروائية

المزايا

- يمكن أن تتنوع الملاحظات في طولها ومدى تفصيلها.
- تتطلب قدرًا صغيرًا من الأجهزة والإعداد.
- تحتفظ السجلات المكتوبة منها بتفاصيل وتتابع كل حدث.

القصور

- إن السجلات المكتوبة تأخذ وقت واهتمام أكبر من الطرق الأخرى.
- قد يقل التفاعل المستمر مع الأطفال.
- يتم عمل السجلات بعد التقييم بعدة ساعات، لذا لا يتم الاعتماد عليها.

توصيات لإعداد السجلات الروائية

سجل كل ما يقال أو تسمعه بكل دقة وبالترتيب الذي حدث. استخدم الكلمات التي تبرز الفروق في السلوك. على سبيل المثال، لا يتحدث الأطفال بصوت "هادئ" فحسب، وإنما قد يصرخون أو يهمسون أو يصيحون أو يرفعوا أصواتهم قليلاً أو يتحدثون بنعومة ورقة. لا تقم بالتفسير أو التلخيص أثناء

قيامك بعملية التسجيل. انظر القسم الخاص بـ (كن عادلاً وغير متحيز) في الفصل الثاني.

سجل الحدث بمجرد وقوعه كلما أمكن. إذا كان يتعين عليك التسجيل فيما بعد، اكتب كلمات قليلة تساعدك على تذكر ما حدث، وأعد صياغة الحدث بدقة في أقرب وقت.

اكتب كل المعلومات الضرورية لتفهم الوصف جيدًا. وسيختلف هذا عما ستسجله وقد يحتوي على السياق الذي قمت فيه بالتسجيل والذي يتكون من المعلومات الخاصة بما وقع قبل الحدث، ومن هم الأشخاص المشتركين فيه، وماذا حدث في ما بعد، وتفاصيل أخرى، ويعتمد هذا على ما يركز عليه الملاحظ وما تبين له.

دون تاريخ كل معلومة.

الأشكال والصور الفوتوغرافية والرسومات التخطيطية. لا تتخذ كل السجلات شكلاً كتابيًا فقط. فيمكن أن تحتفظ الأشكال والصور والرسومات التخطيطية بالتفاصيل المهمة عن المنتجات والعمليات، وإلا فسوف يتطلب الأمر وصفًا كتابيًا مطولاً. وقد يرسم الأطفال الأكبر سنًا لوحات تخطيطية، ويلتقطون صورًا لعملهم الخاص. الشكل ٥-٦ يمثل رسمًا تخطيطيًا قام معلم برسمه لتوضيح بناء المكعبات الخاص بأحد الأطفال. والشكل ٥-٧ هو رسم تخطيطي لقيام أحد الأطفال في مرحلة الحضانة بعمل تكوين من المكتبات خاص به.

تستخدم أنواعًا خاصة من الأشكال لتسجيل معرفة وتعلم الأطفال عن المفاهيم أو العمليات تسمى *الشبكات* أو *خرائط المفاهيم أو خرائط الأفكار*. وتوثق الشبكات وخرائط دلالات الألفاظ تفكير أحد الأطفال أو أفكار المجموعة. وقد يُطلب من الأطفال تحديد ما يعرفونه عن موضوع أو فكرة خاصة. وبمجرد أن تظهر الأفكار، فإن المعلمين يقومون بطرح عدة أسئلة لاكتشاف ماذا يقصد الطفل من هذه الفكرة واكتشاف العلاقة بين الأفكار. على سبيل المثال، عندما يقول أحد الأطفال: "الحشرات كائنات حية"، قد يسأل المعلم: "ما المقصود بكلمة حي؟" أو "كيف تعرف أنهم أحياء؟". إن المعلومات الصحيحة والمفاهيم الخاطئة يتم تسجيلها. ومثلما يتم وضع الأفكار في صورة

الشكل ٥–٦ شكل/ رسم تخطيطي لبناء من المكعبات قام معلم أحد الأطفال برسمه

الفقـرة: بناء صغير من المكعبات

الطفـل: ت. مورجان **التاريخ :** ٢٠٠٦/٥/١٤ **الوقت:** ٩,٠

الملاحظ: شكولهامر **الظروف المحيطة:** يدوي

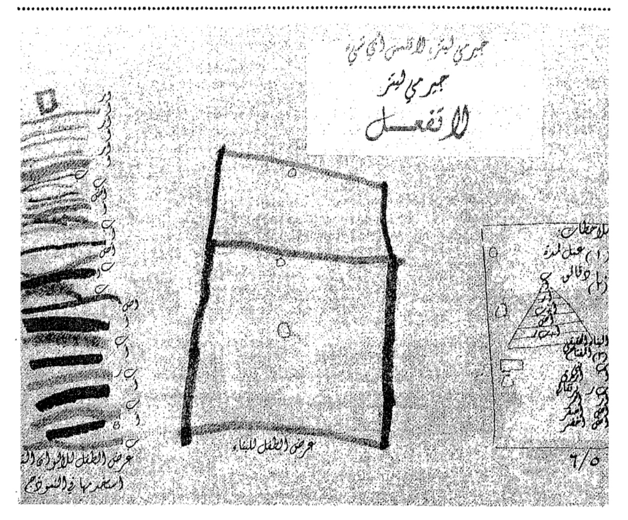
قاعدة بناء ضعيفة

كتاب الكنوز

قاعدة نجم

- يحتوي على خيول وسيارات وطائرات ورجال من الليجو في قاعدة النجوم.
- استغرق ١٠ دقائق الإقامة كثير من المناقشات والمفاوضات.
- لعب لمدة ١٠ دقائق حيث أضاف ت. دانيل إلى البناء الذي وجد بناء جديد
- وناقشوا اللعبة بالتفصيل "قاعدة النجوم للحفاظ على كتاب الكنوز" وقام الأطفال الثلاثة بلعب أدوار الأولاد "الطيبين" و"الأشرار". في النهاية، استطاع الأولاد الطيبون إنقاذ كتاب الكنوز وقاموا بمعاقبة الأولاد الأشرار الذين ذهبوا للسجن.

الشكل ٥–٧ مثال لشكل / رسم تخطيطي قام بتصميمه طفل في مرحلة الحضانة لتكوين من المكعبات خاص به



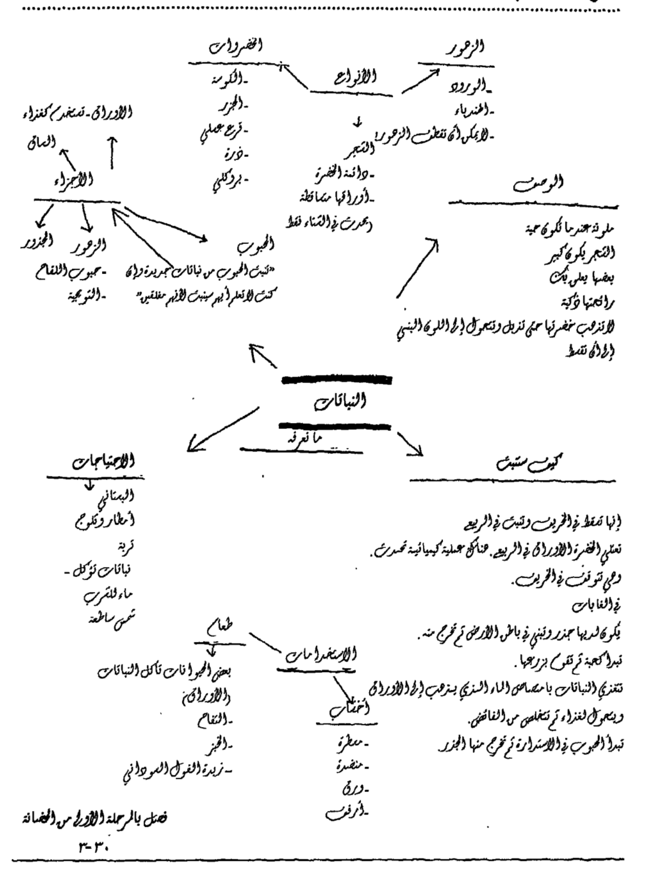
علاقة مع بعضهم البعض في شكل بياني ما حيث تكوّن شبكة من الأفكار (انظر الشكل ٥–٨)، فإن الشبكات قد تستخدم لتوثيق المعرفة أو العمليات، وقد يتم تسجيلهم بواسطة المعلمين أو الأطفال.

الصور الفوتوغرافية والأشكال والرسومات التخطيطية

المزايا

- إنها تعطي دليل عن منتج لا يمكن الاحتفاظ به مثل النموذج أو العرض أو بناء من المكعبات.
- إنها تحتفظ بالتفاصيل المهمة للعملية مثل التغيرات التي طرأت على تصميم أو على أسلوب.

شكل ٥-٨ الشبكة



- إنها قد تستخدم لتسجيل عمل فرد أو مجموعة على أي محور تطويري أو منهجي.
- إنها سريعة وسهلة ولا تتطلب تحضيرًا مسبقًا.
- تسجل شبكات أو خرائط المفاهيم قاعدة معرفة الطفل أو مجموعة من الأطفال والعلاقة ما بين العناصر المختلفة لها.

القصور

- إنها تتطلب تعليقًا مكتوبًا يحتوي على سمات السياق والتفاصيل.
- الصور الفوتوغرافية غالية الثمن.
- يحتاج الأطفال الوقت للتعود على الكاميرا.

....

التسجيلات الصوتية وشرائط الفيديو: تحتوي وسائل التسجيل على الأداء المعقد الذي يعطي الأدلة الحقيقية لهذا التكامل وتطبيق التعليم. إن التقديمات، والعروض، والشكل الدرامي، والقراءة بصوت عال، وشرح وتلخيص مشروع أو بحث وغيرها من الأنشطة المتكاملة هي موضوعات مرشحة للتسجيل. ويعتبر تقييم الاحتياجات والتقدم في مهارات اللغة الشفهية، ومعرفة القراءة والكتابة أسهل عندما يتم تسجيل المحادثات على أشرطة لتخضع للتحليل فيما بعد (Rhodes & Shanklin, 1992). ويتم استخدام شرائط الفيديو للاحتفاظ بكل من الكلام والفعل حيث تكون بمثابة مكمل لطرق التسجيل الأخرى. وكلا الأسلوبين يسمحان للمعلم بالاشتراك، وكلاهما مفيد، وأحيانًا يربكه، كما أنهما يستخدمان كسجلاً للتقييم الذاتي للمعلم. كما أن التسجيلات الصوتية قد تكون مفيدة لتسجيل تعليقات الآباء خاصة إذا لم يشعر الآباء بالراحة في كتابة المعلومات.

ويمكن للأطفال، والمعلمين، والمساعدين، والآباء والبالغين أن يسجلوا الأنشطة على شرائط في المركز في أثناء الأنشطة الفردية أو مجموعة صغيرة أو مع الفصل كله. والحقيقة أنه في كثير من معارض المدرسة أو التجمعات المدرسية فإن عدد كاميرات الفيديو قد يساوي عدد الأسر الحاضرين.

التسجيلات الصوتية وشرائط الفيديو

المزايا

- إنها تسجيلات محددة لما حدث، بما في ذلك الظروف المحيطة والتفاعلات والمتغيرات الأخرى.
- يمكن الاستماع إليها أو مشاهدتها عدة مرات عن طريق عدة أفراد.
- إنها تسجّل الأحداث التي تقع بسرعة أو التي من الصعب تسجيلها بالكلمات.
- إنها تعتبر وسيلة مساعدة لطرق التسجيل الأخرى.
- إنها طريقة سهلة لإشراك الأطفال والآباء في التقييم.

القصور

- إنها قد تحتفظ بقدر مبالغ فيه من المعلومات.
- قد تُحدث أدوات وعملية التسجيل ذاتها إزعاجًا في أنشطة الفصل المدرسي حتى يعتاد الأطفال على ذلك.

توجيهات لاستخدام التسجيلات الصوتية وشرائط الفيديو

يجب التركيز في هذه الشرائط على مواقف تقييمية محددة. فهي تقوم بتسجيل "كل شيء" ولكن ذلك يؤدي إلى استهلاك الوقت في مراجعتها كلها.

ضع أجهزة التسجيل في أماكن خفية بحيث لا تكون مزعجة لأحد.

انظر الفصل التاسع لمزيد من الاقتراحات.

الإجراءات التي تعد وتحصى

إن الحسابات أو الإحصاءات تحتفظ بالمعلومات عن الحضور أو الغياب، وتكرار أو عدد مرات أو توقيت السلوك. والسلوكيات الملائمة للإحصاء لديها بداية ونهاية معروفة (Cartwright & Cartwright, 1984)، مثل بناء جملة أو إقامة حديث. ويوثق العد والإحصاء السلوك المتوقع أو المنتجات ويتم تحديدها قبل بداية التقييم. ويتم اختيار شكل التسجيل الذي يحتوي فقط على الفقرات المختارة. على سبيل المثال، وفي أثناء تقييم المهارات الحسابية، فإن العد وعمل النماذج والسلوك المتوقع يتم وضعهم في جداول الإحصاء.

والأحداث غير المتوقعة ــ التي لم تحدد مسبقًا ــ لن يتم تسجيلها. وبالرغم من حدوث مثال رائع وتلقائي للتعاون أثناء تقييم المهارات الحسابية، فقد لا يتم تسجيل ذلك في جداول الرياضيات.

إن السلوك يجب أن يكون فريدًا أو لا يتداخل مع سلوك آخر. فعلى سبيل المثال، فإن العنف والدفع العنيف يتداخلان وقد يتم إحصاؤهما كاعتداء بالضرب أو العنف. لذا من الأفضل استخدام الدفع والعض وهما سلوكان يحدثان بالتبادل ولا يتداخلان معًا.

تستخدم إحصاءات السلوك نماذج الإشارة أو نماذج المجموعة (Boehm & Weinberg. 1997; Irwin & Bushnell, 1980). ونماذج الإشارة هي رموز لمجموعة من السلوكيات، والقليل منها هي التي تكون مؤشرات أو *إشارات* لمهارة ما يتم تقديرها بدلاً من تقدير كل سلوك على حدة. فالقدرة على الإمساك بالقلم الرصاص هي إشارة إلى أن الطفل في الغالب يكون قادرًا على الإمساك بقلم الشمع أو قلم التحديد أو فرشاة الألوان المائية.

أما نموذج المجموعة فهو مرهق ــ حيث يتم تجميع كل السلوكيات المحتملة وتصنيفها في مجموعات وتسجيلها. ويرى بارتن (Parten, 1933) أن تحطم اللعبة هو نموذج المجموعة الذي يضع سلوكيات اللعب في أربع مجموعات: متوحدة أو متناظرة أو مترابطة أو تعاونية. يتم استخدام عينات الوقت وعينات الفترات بصورة أولية في البحث أو عندما يقوم المتخصص بتقييم الطفل. ومن أهم الأدوات المستخدمة في الفصل المدرسي: قوائم الفحص وجداول المشاركة وإحصاءات التكرار. يقدم الفصل التاسع معلومات إضافية عن كيفية استخدام هذا الأدوات.

قوائم الفحص. إنها طريقة عملية ومرنة لتوثيق عدة أنواع من السلوك والمهارات والاتجاهات والميول والمنتجات كذلك. كما تستطيع أن تسجل الاستنتاجات أو آراء المعلم، مثل ثقة الأطفال عند التحدث أمام المجموعة. وهي تحتفظ بالمعلومات من أي جانب من جوانب التطور ـــ سواء كان التطور المعرفي أو الاجتماعي أو الجسدي ــ أو المنهج وطرق التدريس، مثل الدراسات الاجتماعية والعلوم أو الفنون. وقد يمكن تطويرها وجمعها وتخزينها على جهاز الحاسب الآلي باستخدام برنامج معالجة عالي المستوى. ولأنها طيعة للغاية، فإنها تستخدم على نطاق واسع، وخاصة في رصد المهارات الحسابية ومهارتي القراءة والكتابة.

هذه القوائم قد تنتج من المقاييس أو الأهداف الإرشادية أو النتائج التطورية. وقد تسجل هذه القوائم مهارات محددة أو مستويات مختلفة للأداء. على سبيل المثال، قد تسجل قائمة الفحص قدرة طفل على الإشارة إلى أو إدراك أو التحدث عن أو استخدام مفهوم.

من الممكن القيام بتعديل هذه القوائم لملائمة الاحتياجات المحددة للفصل المدرسي، ولتجميع المعلومات من الأفراد أو المجموعة. كما أنه قد يتم استكمالها تدريجيًا، فلا يلزم تقييم كل الأطفال في نفس الوقت. وكذلك تستطيع قوائم الفحص أن توثق التقييمات التي تحدث في أوقات مختلفة ومن ثم تنشئ سجلاً للتقدم.

والشكل ٥-٩ هو مثال على قائمة فحص تستخدم نظام شبكي. والشكل ٥-١٠ يقدم مثال على قائمة فحص تم نشرها.

قوائم الفحص

المزايا

- يتم تسجيل قدر كبير من المعلومات بسرعة.
- هذه القوائم مرنة ويمكن تحليلها وتفسيرها وتحديدها بسهولة.
- إن استكمال هذه القوائم لا يتحتم أن يتم في اليوم أو الأسبوع الذي تبدأ فيه ـــ وقد تكون على مدار عدة أيام أو أكثر.
- هذه القوائم تتتبع تقدم الأطفال بالإضافة إلى إنجازاتهم في وقت محدد.
- يمكن تدريب البالغين الآخرين على استخدام هذه القوائم.

القصور

- هذه القوائم قد تبالغ في تبسيط السلوك والتعلم المعقد.
- القوائم التي تحتوي كذلك على عدد محدود من الفقرات الممثلة يجب تفسيرها بحرص.

جداول المشاركة. هذه الجداول يمكن أن تسجل كلاً من كمية ونوعية المشاركة. كما أنها قد توثق قيام الطفل بالمشاركة، وعدد المرات، والأنشطة

التي يشترك فيها، وجودة إسهامات الطفل. وجداول المشاركة يمكن أن يتم تسجيلها عن طريق المعلمين أو البالغين الآخرين أو الأطفال.

هذه الجداول تهتم بمعدلات المشاركة المختلفة وتتيح رؤية ثاقبة عن ما يفضله الأطفال وميولهم ونماذج المشاركة. وخلال عدة أيام سيوضح الجدول الذي تم استكماله نمط الأنشطة التي يفضلها الأطفال. على سبيل المثال، عمل الطفل ليي بشكل استثنائي في مجال الأنشطة اليدوية أو العلوم لمدة أسبوع في إطار وقت تم تخصيصه لممارسة أي نشاط يختاره الطفل، ولم يشترك في أي نشاط فني. وجداول المشاركة تستطيع أن توثق درجة وجودة الاشتراك في مناقشات المجموعة أو الأنشطة التعليمية التعاونية، مثل ما إذا كانت إسهامات الطفل متصلة أو غير متصلة أو متقطعة. كذلك فهي تحدد الأنشطة أو المجالات التي تم استخدامها على الإطلاق بشكل متزايد أو لا يتم استخدامها. وهي توثق بشكل واضح نماذج تواصل المعلم مثل الرغبة لاختيار التعليقات والمساهمات من عدد قليل من الأطفال مقارنة بالعدد الكلي للأطفال. ويطلق على هذه الجداول اسم *سجلات الفحص السريع في الغرفة*، وهي التي تحدد المجالات التي سيشترك بها الأطفال في أوقات مختلفة من اليوم (انظر شكل ٥-١١).

الشكل ٥-١٢ يظهر جدول المشاركة المسجل للطفل، وشكل ٥-١٣ يظهر جدول تم تسجيله عن طريق المعلم.

جداول المشاركة

المزايا

- إنها طرق سهلة وسريعة لتسجيل الكم والكيف في المشاركة.
- الأطفال قد يعدون تقرير عن مشاركتهم الخاصة. ويستطيع البالغون الآخرون أن يسجلوا مشاركة الأطفال.

القصور

- معدلات المشاركة قد لا تعكس كمية ما يتعلمه الأطفال. فالطفل الذي يستمع أو يلاحظ قد يتمكن من الاستيعاب بنفس القدر مثل الأطفال الآخرين الذين يتحدثون أو يعملون.
- قد تعطي هذه الجداول الانطباع بأن المشاركة هي مسئولية الطفل في حين أنها أداء معقد يتأثر بعدة عوامل.

شكل ٥-٩ قائمة فحص لتسجيل الأداء الفردي في سجل المجموعة

الفقــرة: حجم العلاقات المتصلة التاريخ: ٢٠٠٦/٤/٢٠

الملاحظ: الأستاذ سينا المجموعة: الملك - ما قبل دور الحضانة

	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]			
جاي اسميث														
أنجي يانكو														
كوري بونيلا														
كانجي تشانج														
يبو كيزون														
كوري كلوس														
دافيد جيري														
أمبلر جانس														
كيلي روفن														
فو جار ميليو														
نوح فويل														
جويلر كينج														
ب. ف. كوستيك														
ميجان لارسون														
فانارج														
كارلوس مارتين														
جوان مدينا														
ستيف ياماتيت														

شكل ٥-١٠ قائمة الفحص التي تم نشرها

جانب من حياة الفرد المستمرة

تعليق

الاسم ________ ** يعرض السلوك بشكل طبيعي

السن ________ + يحرز تقدمًا

* لم يعرض السلوك بعد

الكلمات	/	/	/	/
التحرك كاستجابة لتوجيهات شفهية				
إبراز لغة الفعل والحركة				
إبراز اللغة الوضعية				
التوافق بين الوضع / الفعل/ الحركة والكلمة الملائمة المكتوبة				
إبراز فهم لغة المقارنة				
صب الاهتمام علي والاستماع للآخرين والتجاوب معهم				
استخدام التركيبات البسيطة الموجودة باللغة الانجليزية				
استخدام كلمات جديدة في كل حوار				
التنبؤ بأحداث قصة				
مناقشة واكتساب الكلمات المتعلقة بالمفاهيم داخل سياق ذو مغزى				
التعرف على الحقائق				
استخدام المعلومات لإعادة رواية ما تم قراءته				
تفسير الرموز				

هناك تصريح باستخدام هذه القائمة من تمهيد ريجبي لمرحلة ما قبل الحضانة: التقييم والتقدير

إحصاءات التكرار. إن إحصاء التكرار أو عينات الأحداث تحصر كل مرة يقع فيها السلوك، وتوثق عدد مرات أو معدل التكرار. وهي عملية لتسجيل أنواع السلوك مثل المبادرات الاجتماعية والاستجابات للآخرين والسلوك العدائي والمشتت وطلب الأطفال للمساعدة من المعلمين أو من

قرنائهم. إذا قامت ماريكا برفع يدها ثلاث مرات يتم تحديد ذلك في السجل بعلامة "| | |". وقد توثق إحصاءات التكرار السلوك أثناء فترة محددة مثل ١٠ دقائق أو خلال الوقت المخصص للمجموعة أو خلال يوم بأكمله. لذا عليك بالتركيز على عدد محدود من الأطفال والسلوكيات.

قم بتحديد السلوك الذي سيتم إحصائه في السجل. والإحصاءات لنفس السلوك الذي يقع في أوقات مختلفة قد يتم تسجيلها في نفس النموذج. ثم قم بتقسيم المساحة المستخدمة للإحصاء في ثلاثة أعمدة كما هو واضح في الشكل ٥-١٤، ويجب تحديد تواريخ التقييم في العمود الأيسر، وتسجيل علامة لكل مرة في العمود الأوسط، أما العمود المستخدم لتجميع كل إحصائية فيكون على الجانب الأيمن.

إحصاءات التكرار

المزايا

- إنها مفيدة لتوثيق المعدلات أو التغيرات في مستوى تكرار حدوث السلوك.
- قد تسجل السلوك بطريقة غير عشوائية في أنشطة الفصل المدرسي.

القصور

- لا تستطيع توثيق السلوك غير المعتاد بدقة.
- من الصعب عمل إحصاءات التكرار لأكثر من طفل في نفس وقت أو أكثر من ثلاثة سلوكيات في آن واحد.
- إنها لا توثق تسلسل الأحداث والأحداث المتعاقبة.

الإجراءات التي تصنف

تسجل إرشادات ومدرجات التصنيف الآراء والملخصات عن طريق تخصيص درجة أو الثبات على منهج مستمر متعلق بأفراد آخرين أو معيار محدد مسبقًا. إنها تحاول أن تحصر التفكير والأداء المعقد، مثل الكتابة أو العروض الشفهية أو حل المشكلات أو الأبحاث العلمية. ويمكنها توثيق تقييمات "عالمية" أو "شاملة" عن سلوك أو عمل الأطفال (انظر شكل ٥-١٥). وبالإضافة إلى الفروق الواضحة في الجودة (انظر الشكل ٥-١٦ وشكل ٥-١٧). يجب أن

شكل ٥-١١ مشاركة للفحص داخل الغرفة

التاريخ ___/___/___

الملاحظ ____________ المجموعة: ____________

قم بعمل إحصاء باستخدام علامة
/ لكل فحص يتم كل ١٠ دقيقة

	مجال الفنون	الكتب/الاستماع	مركز العلم	المحركات	اللعب الدرامي	المكعبات	الألعاب المنضدية	الحاسب الآلي	[illegible]	
فارل أرندت										
ميجان بيمر										
لاريسا كوريتو										
لويس كارون										
كيفين رابورا										
مني رالينا										
رامون عاردين										
ديمتري كوبياك										
إيليا كوان										
لارين لين										
جيسكا أوسبورن										
جيلي شو										
ويسلي شو										
جينا شوالتر										
إيلينا سلوبوس										
بن يانزي										

شكل ٥-١٢ تسجيل لجدول مشاركة عن طريق الأطفال

الفقرة: جدول المشاركة **التاريخ:** ٢٠٠٦/٣/١٢

المجموعة: الفصل بالكامل **الوقت** من ٩ إلى ١٠ صباحاً

الملاحظ: قام الأطفال بالتسجيل **الموقع** الصيد الخارجي والدراسة

اليوم درست ...

أوراق الشجر	الصخور	الحشرات
ثاو	لين	كورتني
أواكسا	أليكس	أمامادو
جيسيكا	جوسك	أوثان
فرانك	داتا	إيملي
	بي جيه	جيل
	ناثان	ميجان
	ماريا	س (سيير)
	آكي	جيرمي

شكل ٥-١٣ تسجيل لجدول مشاركة عن طريق المعلم

الفقرة: المشاركة في مهمة التعلم الجماعي **التاريخ:** ٢٠٠٦/٣/٢٣ **الوقت** ١٠:٢٥

المجموعة: ألبي، باكر، توماس، زوشر **الموقع:** مشروع العلوم

الملاحظ: ويكلجرن

الاسم	جمع والمشاركة في المواد	مشاركة في النقاش	مشاركة في المشروع النهائي
ت. ألبي	||0|||	|0|||/		
ج. باكر	0|||	|||00		
ف. توماس	0||00	00||000		
أ. زوشر	|0|||0	0|00		

المفتاح : | مساهمة مناسبة
0 مساهمة غير مناسبة
خانة فارغة لم يساهم

شكل ٥-١٤ إحصاءات التكرار

الفقرة: السلوك العدائي **التاريخ:** ٢٠٠٦/٣/٥ **إلى** ٢٠٠٦/٣/٨

الطفل: ك. مونجا **الوقت:** ١٢:٤٥ **إلى** ١:٠٠ مساءً

الملاحظ: ديلوس **الموقع:** اللعب في الخارج

إحصاءات التكرار: عدد المرات التي قام بها الطفل بجرح الآخرين عن عمد ويشتمل هذا على الضرب والعض والدفع والركل والصفع.

التاريخ	مرات التكرار	مجموع المرات في اليوم
٣/٥	𝍸	٥
٣/٦	‖	٢
٣/٧	𝍸 |||	٨
٣/٨	𝍸	٥
	مجموع المرات في الأيام الأربعة	٢٠

يقوم التصنيف على أدلة تقييم مؤكدة، بدون أي انطباعات أو آراء شخصية. وإحدى مزايا هذه الإرشادات أنها تفصل الخصائص التي تتوافق مع كل درجة.

مدرجات التصنيف. تتوقع مدرجات التصنيف (شكل ٥-١٥) عادة أن يقيم القائم بالتصنيف الفرد حسب الخصائص قيد البحث، ثم يقوم الفرد بالتصنيف بناء على المعايير المحددة مسبقًا للتكرار والجودة من مستوى منخفض إلى مستوى مرتفع. وتحدد الكلمات أو الأرقام المستويات داخل المدرج الواحد. بعض المدرجات التقليدية تحتوى على بعض الكلمات مثل:

- متميز، محترف، محترف بعض الشيء، يحتاج إلى تطور.
- تجاوز المقاييس، يتوافق مع المقاييس، يسعى للتوافق مع المقاييس.
- أبدًا، أحيانًا، عادة، دائمًا.
- مُرضي، غير مُرضي.
- إن تصنيف الدرجات إلى أ، ب، ج، د، هـ، يكوّن مدرج التصنيف الأقرب للاستخدام ويستعمل في تقييم *درجات* السياسيين، والمنتجات، والخدمات بالإضافة إلى أداء الطلاب في المدرسة.

شكل ٥-١٥ مدرج التصنيف

إرشادات: ضع علامة عند الدرجة التي توضح المدى الذي وصل إليه القارئ في إعادة رواية القصة أو تقدم دليل على المعلومات الآتية:



إعادة رواية القصة	بدون	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة مرتفعة
١- يحتوى على معلومات مطابقة لأجزاء موجودة في النص.				
٢- يحتوى على استنتاجات مباشرة أو غير مباشرة من النص.				
٣- يحتوى على ما يمثل أهمية لدرجة تذكره في النص.				
٤- يقدم المحتوى والمفاهيم الهامة.				
٥- يشير إلى محاولة القارئ في الربط بين معرفته السابقة والمعلومات الموجودة في النص.				
٦- يشير إلى محاولة القارئ في خلق جمل ملخصة أو عامة بناءً على النص والتي تنطبق على عالمنا الحقيقي.				
٧- يشير إلى الطابع الفردي بشدة والانطباعات الإبداعية أو ردود الأفعال تجاه النص.				
٨- يشير إلى اندماج القارئ المؤثر مع النص.				
٩- يوضح الاستخدام الملائم للغة (الكلمات، الجمل، بنية الجملة، القواعد اللغوية).				
١٠- يبرز قدرة القارئ على تنظيم أو إعادة رواية القصة.				
١١- يوضح استيعاب القارئ لمستمعيه أو الغرض من القصة.				
١٢- يبرز قدرة القارئ على التحكم في آليات الحديث أو الكتابة.				

التفسير: تبرز الفقرات من ١ إلى ٤ فهم القارئ للمعلومات من السياق، وتوضح الفقرات من ٥ إلى ٨ إدراك ما وراء المعرفة، واستخدام الاستراتيجيات، والاندماج مع النص، وأخيرًا توضح الفقرات من ٩ إلى ١٢ التعامل بسهولة مع اللغة وتطور المهارات اللغوية.

المصدر: Morrow, L.M. (1998), Retelling Stories as a Diagnostic Tool. In *Reexamining Reading Diagnosis: New Trends and Procedures*, Edited by Susan Mandel Glazer, Lyndon W. Scarfoss, & Lance M. Gentile. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 128-49. تمت إعادة الطبع بتصريح.

إرشادات أو مدرجات التصنيف الوصفية. تقدم الإرشادات معايير واضحة ــ قواعد أو توجيهات ــ يمكن من خلالها الحكم على الأداء المعقد. وتستخدم مثل هذه القواعد غالباً في تقييم مسابقات الغوص، والتزلج ومسابقات الألعاب الرياضية. "*تحتوي إرشادات إعطاء النقاط* على مدرج معقد وقائمة بالخصائص التي تصف الأداء عند كل نقطة على المدرج" (Marzano, Pickeing & McTighe, 1993, P.29). يحدد المدرج غالبًا الأداء المقبول. يعطي الشكل ٥-١٦ مثالاً على إرشادات إعطاء النقاط للمقياس الذي "يعبر عن الفكرة بوضوح". وقد يحلل المعلمون الذين يتعاملون مع هذه الإرشادات المعلومات المناسبة لذلك المقياس ويقررون ما هي الجملة الموجودة على المدرج والأنسب لوصف أداء الطفل في وقت محدد.

يعطي الشكل ٥-١٧ مثالاً على الإرشادات المستخدمة لإعطاء النقاط في سجل ملاحظة الطفل (COR)، والذي وضعه (High/scope, 1993). فالمعلمون يستخدمون الدليل الذي يتم توثيقه خلال الأنشطة اليومية للأطفال لتعيين أي الجمل تتوافق مع السياق.

الشكل ٥-١٦ إرشادات إعطاء النقاط "تعبر عن الأفكار بوضوح"

أ. التعبير عن الأفكار بوضوح

٤ قم بتوصيل الفكرة أو الموضوع الرئيسي بوضوح وفاعلية وقدم الدعم الذي يحتوى على تفاصيل غنية وذات ثقل وواقعية.

٣ قم بتوصيل الفكرة أو الموضوع الرئيسي بوضوح وقدم الدعم والتفاصيل الملائمة.

٢ قم بتوصيل المعلومات الهامة وليس الموضوع أو البنية الكلية الواضحة.

١ قم بتوصيل المعلومات كل على حدة في ترتيب عشوائي.

المصدر: R.J. Marzano, D. Pickering & J. McTighe, *Assessing Student outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Copyright ©1993. وتمت إعادة الطبع بتصريح من R.J. Marzano.

إن تحديد الجوانب الهامة للأداء المعقد يقدم العديد من التحديات. ما هو الأداء المقبول في عمر معين أو مدى مستوى التطوري وطبقًا لأي مقياس؟ وكما هو الحال مع أي مدرج للتصنيف، فإن التداخلات بين النقاط على المدرج

قد لا تكون متساوية كما أن ربط أعمال الأطفال بقيم رقمية من الأمور الصعبة. وغالبًا ما تمثل الفقرات الموجودة في قائمة الإرشادات أحد المؤشرات المحتملة للتقدم نحو المقياس، وغالبًا ما تكون هي الأكثر وضوحًا. على سبيل المثال، قد تغفل الجهود المبذولة لتحديد مستويات التصنيف المختلفة حقيقة أن الأطفال يحتاجون إلى تعلم التصنيف بناءً على الأسس التي يختارونها ويحددونها، كما هو الحال مع الأسس التي يحددها شخص آخر.

الشكل ٥–١٧ إرشادات إعطاء النقاط "حل المشكلات"

ب. حل المشكلات		**المرة الأولى**	**المرة الثانية**	**المرة الثالثة**
لم يحدد الطفل المشكلات بعد.	(١)	ـــــ	ـــــ	ـــــ
قام الطفل بتحديد المشكلات، ولكنه لم يحاول حلها، واتجه للقيام بنشاط آخر.	(٢)	ـــــ	ـــــ	ـــــ
استخدم الطفل أسلوب واحد لحل المشكلة، وإذا لم ينجح يترك الأمر بعد محاولة أو محاولتين.	(٣)	ـــــ	ـــــ	ـــــ
أظهر الطفل بعض الإصرار، محاولاً إيجاد طرق بديلة لحل المشكلة.	(٤)	ـــــ	ـــــ	ـــــ
يجرب الطفل طرق بديلة لحل المشكلة بمزيد من الاندماج والإصرار.	(٥)	ـــــ	ـــــ	ـــــ

ملاحظات:

____

____

____

إرشادات ومدرجات التصنيف

المزايا

- إنها تمثل طريقة نظامية وسريعة لتسجيل الاستنتاجات، والأحكام، والتقييمات، وتشتمل على الجوانب النوعية للأداء المعقد.

- إنها يمكن أن توضع بحيث يوافق واضعي المعايير على معنى الشروط الوصفية مع مراعاة التماسك الشديد بين واضعي المعايير.
- هذه المدرجات طريقة سريعة لتسجيل آراء الآخرين.
- هذه الإرشادات الموضوعة بعناية قد تيسر وضع منهج ملائم.

القصور

- من الصعب أن تضع إرشادات ومدرجات تصنيف جيدة ومرضية.
- قد يختلف الناس في مدى استيعابهم للمدرج أو قد يميلون نحو التواجد في منتصف المدرج.
- قد يؤثر انحياز واضعي المعايير على الإجابات.
- لا تتمكن هذه المقاييس بأكملها من ضم كل الخصائص المتصلة بالموضوع.

الإجراءات الأخرى

من الممكن استخدام بعض عمليات التسجيل لمتابعة كل شيء تقريبًا. ويشمل هذا الكتابة الروائية التي يقوم بها المعلمون والأطفال ومنتجات عمل الأطفال وأنظمة التسجيل باستخدام الحاسب الآلي. وسيتناول الفصل السادس بالتفصيل طرق حفظ منتجات العمل في ملفات.

الكتابة الروائية. يقوم الأطفال والمعلمون بتسجيل الاستنتاجات والنتائج والأحكام والانعكاسات بأسلوبهم الخاص في دفاترهم، والتقارير، والملخصات، والمقالات ومنتجات الأعمال الأخرى. ويكتب الأطفال الانعكاسات والأحكام أو تُملى عليهم.

بعض المعلمين يحتفظون في دفاتر دورية أسبوعية أو يومية بانطباعاتهم عن ممارسات التدريس، واهتماماتهم. وهم يسجلون ملاحظة عن الأطفال والخطط المستقبلية، أو الانجازات أو انعكاساتهم عن خبراتهم الماضية والحالية. وقد تساعد هذه الدفاتر المعلمين على تحسين أسلوب تدريسهم الخاص عن طريق تشجيع الانعكاسات الذاتية (Lay-Dopyera & Dopyera, 1987). قد تؤدي الانعكاسات على الأحداث إلى الرؤى الثاقبة التي لن تحدث في حجرات الدراسة المزدحمة (Hannon, 2000).

أنظمة حفظ التسجيلات على الحاسب الآلي. هناك ثلاثة أنواع من أنظمة الحاسب الآلي تخضع للاستخدام حالياً وهي: الأنظمة التي تتابع أداء الأطفال في برنامج محدد لتعليم الحاسب؛ والأنظمة التي ترتب وتخزن المعلومات الخاصة بالأطفال وتساعد المعلمين على تطوير وطباعة تقارير الملخصات؛ والأنظمة التي تقيم وتحلل سلوك الأطفال، ومن ثم وضع اقتراحات للتوجيه.

تقوم البرامج المتاحة بتعليم مهارة القراءة أو المهارات الحسابية مبكرًا، وبتسجيل إجابات الطالب، وتعد ملفات كاملة عنه معدة للطباعة. وينصب تركيز هذه البرامج أولاً على جوانب محدودة للقراءة والرياضيات والتي تضع نفسها في نسق يشبه اللعبة.

إن العديد من أنظمة التقييم التجارية لديها نظام تسجيل قائم على الحاسب الآلي وأنظمة إدارة المعلومات التي تتصل بالأنظمة اليدوية، فيقوم المعلمون بإدخال البيانات التي جمعوها إلى الحاسب ويسجلونها عليه بعدة طرق، حيث تكون مخزنة ومعدة لأن تُلخص أو تُحلل. وهذه تعد خطوة لاستهلاك الوقت. ففي بعض الأحيان، يقوم المعلمون بإدخال المعلومات مباشرة باستخدام مساعدين رقميين شخصيين (PDAs) أو الحاسب المحمول. ولأن معظم البرامج لها مساهمة متميزة في تلخيص وإدارة المعلومات التي جمعها وسجلها المعلمون بالفعل، فسوف يتم مناقشة هذا الموضوع في الفصل السادس.

اختيار إجراء التسجيل

إن ملائمة إجراء التسجيل تعتمد على هدف التقييم، وما الذي يتم تقييمه، وحجم التفاصيل المطلوبة والاعتبارات العملية.

هدف التقييم

سواء قام المعلمون بالوصف أو بالعد أو بالتصنيف فإن ذلك يعتمد على كيف يتم استخدام هذا السجل. قد تكون السجلات الوصفية هي الأفضل إذا كان الهدف هو مشاركة المعلومات مع الآباء. وبالنسبة لاستخدام المعلم، فإن العد أو الإحصاء قد يكفي. والبرنامج أو المدرسة قد تُخضع نموذج السجلات المطلوبة لأغراض رسمية مثل نموذج الإحالة أو إعداد تقارير عن التقدم.

ما الذي يتم تقييمه؟

إن أفضل وسيلة للحصول على سلوك أو منتج محدد هي الوصف، وهناك أنواع أخرى من السلوك يمكن الحصول عليها تكون عن طريق العد أو التصنيفات. أما الطريقة الأكثر ملائمة للاحتفاظ بما يقول الأطفال هي أن يتم تسجيل الكلمات الفعلية. يعتبر العد طريقة جيدة لتتبع عدد المرات التي يشارك بها الطفل في المناقشات الجماعية أو حضور أو غياب المهارات الرئيسية والمهارات الثانوية. أما الاتجاهات والميول فقد يتم توثيقها في مدرج للتصنيف أو قد يتم استنتاجها من خلال الوصف والإحصاءات.

حجم التفاصيل المطلوبة

تحتوي السجلات على مستويات متنوعة من التفاصيل أو حجم المعلومات الخام. فكتابة "من قال ذلك" و"من فعل ذلك" تحتفظ بكثير من التفاصيل عن كلمة "ناقش". إن إحصاء أجزاء السلوك المنفصلة مثل المبادرات الملائمة وغير الملائمة، والاستجابات نحو الأطفال الآخرين يحتفظ بالمزيد من التفاصيل أكثر من دراسة "التفاعلات الاجتماعية" كمجموعة عامة.

يعتمد حجم ونوع التفاصيل المطلوبة على كيف سيتم استخدام السجلات ومجال التطور أو المنهج الذي يخضع للتقييم. والسجلات التي توثق المشكلات والاهتمامات أو المستخدمة لتحديد وضع البرامج، يجب أن تحتوي على كثير من التفاصيل المحددة على قدر الإمكان عن أنواع السلوك المهمة. وقد تكون التفاصيل أقل أهمية للتخطيط اليومي، ويكون التركيز على وصف جوانب الأداء المتصلة. فعلى سبيل المثال، قيام الطفل بنطق كلمة "روبرت" مثل كلمة "وبرت" هو أمر ملحوظ عند تقييم تطور اللغة، لكنه أقل أهمية عند فحص التطور الحركي.

إن كثرة التفاصيل ليست دائمًا أمرًا جيدًا. فالتفاصيل الغير ضرورية هي أمر مشتت للانتباه. وفي أثناء التوثيق إذا كان الطفل يستوعب كيفية قياس الوقت، فإن الطريقة التي يقف بها الطفل ومعرفة إلى من يتحدث هي أمور ليست مهمة. وعلى الجانب الآخر، هناك تفاصيل قليلة جدًا تجعل السجلات والتسجيل أمرًا غير دقيق وهنا يصبح فقط تفهم الطفل للدقائق يعطينا معلومات مهمة عن الساعات ومفهوم الوقت عامة.

قد يعدل المعلمون إجراءات التسجيل لتلائم مستوى التفاصيل المطلوبة. والتسجيلات الوصفية من السهل أن يتم تعديلها ــ عن طريق كتابة أو رسم تفاصيل كثيرة أو قليلة أو التقاط صور أكثر أو أقل. ولأنهم يحتاجون إلى إعداد بسيط، فإن هذه التعديلات قد تتم في أثناء التسجيل. عليك بزيادة تفاصيل الإحصاءات عن طريق عد الفئات الفرعية الصغيرة ومكونات المهارات أو وحدات من السلوك. وبدلاً من عد السلوك "الاجتماعي" يتم إحصاء عدد المبادرات الملائمة وغير الملائمة للآخرين، وعدد الاستجابات تجاه الأطفال الآخرين للأطفال، وعدد الصراعات الاجتماعية التي تم التعامل معها بنجاح. ولأن السلوك الذي يتم إحصائه هو سلوك محدد قبل بداية التقييم، فإن التعديلات التي تجرى على هذه الإجراءات سوف تكون صعبة في أثناء التسجيل.

الاعتبارات العملية

يجب أن يعي المعلمون الاعتبارات العملية عند اختيار إجراءات التسجيل. هذه الاعتبارات تشتمل على الوقت المطلوب للإعداد، وحجم الاهتمام المطلوب لتسجيل البيانات، واستخدام أي من السجلات الفردية أو الجماعية.

وقت الإعداد في مقابل وقت التسجيل. بعض الإجراءات تتطلب مزيدًا من الوقت للإعداد قبل بداية التقييم لكنها تستغرق وقتًا أقل للتسجيل. تستغرق إرشادات ومدرجات التصنيف كثير من الوقت للإعداد خاصة بالنسبة للأشياء التي تستخدم عن طريق الأفراد الآخرين أكثر من المعلم. يجب أن تعد الفقرات بعناية ويجب تطوير هذا المدرج. كما تتطلب إجراءات العد والإحصاء الإعداد لتحديد السلوكيات ومستوى التفاصيل، ووضع وصف لما سيتم ملاحظته وإعداد أشكال التسجيل. إن التسجيل على مدرجات التصنيف ومنهج العد والإحصاء تعد أمور سريعة ــ حيث تقوم إما بوضع (دائرة) أو علامة (√) أو أي علامة أخرى.

الإجراءات التي تتطلب وقتًا أقل للإعداد مثل: السجلات الروائية والوصف القصصي تستغرق وقتًا كبيرًا في التسجيل. ويجب على القائم بأعمال التسجيل أن يكون لديه وقت كاف لكتابة المعلومات وليس فقط وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.

وهناك طريقة تستخدم الأسلوبين بالتناوب. لذا يجب التفكير في عنصر الوقت المتاح للتسجيل في أثناء وقت الفصل. فإذا كان لديك وقت كاف لعمل سجلات تفصيلية في الفصل المدرسي، ستكون حينئذ هذه الإجراءات هي الأفضل. وعلى الجانب الآخر، عندما يكون الوقت محدود فيجب استثماره في الإعداد حتى يستغرق وقت التسجيل وقتا أقل.

حجم الاهتمام المطلوب لتسجيل المعلومات. إن مسألة الإجراءات التي تتطلب التركيز الكامل للمعلم لتسجيل المعلومات هي أمر صعبًا، لو لم يكن مستحيلاً، بدون حضور البالغين الآخرين للمساعدة في الفصول المدرسية. على سبيل المثال، لإعداد تقرير روائي ودقيق عن التفاعلات الجماعية في مشروع لا بد من وجود شخص لا يقوم بعمل أي شيء غير التسجيل. وأما الإجراءات التي تتطلب اهتمامًا متوسطًا من المعلمين قد تتم بدون مساعدة البالغين الآخرين إذا قام المعلمون بالتفاعل غير المستمر مع الأطفال. ويمكن، أثناء القيام بنشاط فني، أن يقوم المعلم بالتفاعل مع الأطفال، ويخطو خطوات للخلف لعمل عدة ملاحظات قصيرة لوصف التواصل والتناسق الحركي الفائق ثم يعود لمكانه. إن التسجيل يصبح بمرور الوقت جزء من تدفق التفاعلات. ولأن بعض الإجراءات تتطلب فقط وضع علامة أو إشارة، فإن المعلم يستطيع أن يتحدث وأن يعمل مع الأطفال بينما هو يسجل. على سبيل المثال، إن المعلم الذي يقود مجموعة من المناقشات، قد يستطيع فحص أسماء الأطفال المشاركين.

لا تستغرق الإجراءات المسجلة خارج وقت الفصل المدرسي وقتًا بعيدًا عن عملية التدريس ولكنها تعتمد على ذاكرة المعلم، التي قد تكون دقيقة أو لا. على سبيل المثال، سجل من الحكايات يتم كتابته في نهاية اليوم عن واقعة حدثت قبل الغذاء. سوف تجعل الأحداث العديدة التي وقعت بين الغذاء والساعة الثالثة تذكُر هذه التفاصيل لهذا الحدث أمرًا صعبًا. لا تعتمد على هذه الإجراءات لتسجيل المعلومات المهمة في الفصل المدرسي، ولكن يمكن استخدامها كتكملة لإجراءات التسجيل الروتينية.

يجب الاهتمام بموارد الفصل المدرسي عند اختيار هذه الإجراءات. إذا كان هناك أحد المساعدين أو البالغين الآخرين متواجدًا فإن التقنيات المثيرة للاهتمام سوف تكون متوافرة. وأما المعلمون ممن لا يكون لديهم مساعدة إضافية قد يلجئون إلى الإجراءات التي يمكن استخدامها أثناء التدريس

أو التفاعل الغير مستمر مع الأطفال (انظر شكل ٥-١٨).

السجلات الجماعية مقابل السجلات الفردية. من الممكن تسجيل المعلومات عن كل الأطفال في المجموعة ومن ثم يتم رؤية إنجازات المجموعة بصورة سريعة؛ وعلى وجه العموم فإن ورقة واحدة قد تكفي أو قد يكون لكل طفل سجل منفصل. وبالرغم من استخدام كلا النوعين في معظم الفصول المدرسية تقريبًا، فإن الاعتبارات العملية تحد من عدد السجلات الفردية المنفصلة التي قد يقوم المعلم بعملها.

وتسمى المعلومات الدقيقة المسجلة المعروضة عن كل طفل في الفصل *سجل المصفوفة الجماعية* (انظر شكل ٥-٩). هذه النوعية من المصفوفات الجماعية هي أفضل الطرق لتوثيق تقييمات كل الأطفال في الفصل المدرسي. إن تسجيل المجموعة الواحدة يعرض المعلومات المجمعة في أثناء إجراء تقييم أو أكثر للأطفال، والذي قد يحدث في خلال فترة زمنية، وقد يكون لها عدة أغراض ومنها: تسجيل المعلومات الأولية، وأن تكون قائمة لمن قام بإعطاء تقييم أو لم يعط تقييم عن موضوع محدد، وأن تعمل كملخص أو ملف عن المجموعة (انظر الفصل السادس).

أما السجلات الفردية فتقوم بتوثيق أداء أو سلوك طفل واحد. وتستخدم هذه السجلات دائمًا لإعطاء المعلومات الفريدة والعميقة عن طفل أو مجموعة صغيرة (انظر شكل ٥-١٩ وشكل ٥-٣ وشكل ٥-٦). وللحصول على صورة للمجموعة ككل، يجب نقل هذه المعلومات إلى ملف جماعي أو ملخص والذي يتطلب خطوة أخرى.

وتقترح الاعتبارات العملية بأنه عندما تؤدي المعرفة أو السلوك الخاضع للاهتمام والرعاية إلى سجل جماعي فإنها حينئذ قد تكون اختيارًا حكيمًا.

شكل ٥-١٨ متى يمكن استخدام إجراءات التسجيل؟

إجراءات يصعب استخدامها في أثناء التفاعل	الروايات الوصفية السجلات الروائية التي يتم تسجيلها أثناء وقوع السلوك
إجراءات يسهل استخدامها عندما يحدث التفاعل بصورة متقطعة	المدونات الأشكال والرسوم التخطيطية والصور مدرجات التصنيف الحسابات الوقتية نماذج الوقت
إجراءات يسهل استخدامها عند التفاعل	قوائم الفحص جداول المشاركة إحصاءات التكرار التسجيلات الصوتية شرائط الفيديو جمع منتجات العمل
إجراءات مسجلة خارج وقت الفصل المدرسي	السجلات الروائية بعد وقوع السلوك دفاتر وسجلات المعلمين أنظمة تتبع عبر الحاسب الآلي

شكل ٥-١٩ السجل الفردي

الفقرة: التطور المعرفي

الطفل: م. هارفي **التاريخ:** ٢٠٠٦/١/٢٧ إلى ٢٠٠٦/٢/٨

الذاكرة

قال وهو يلمس رأسه: "لقد وضعتها في بنك ذاكرتي". ٢٠٠٦/٢/٢

وتمت ملاحظة هارفي وهو يكرر نفس كلمات الأغنية لنفسه بعد انتهاء الأغنية. ٢٠٠٦/٢/٢٥ (مثال جيد الممارسة).

في أثناء نشاط التصنيف نجد هارفي يكرر "كبير وصغير" في صوت غنائي، وهو يضع المواد ويصنفها في مجموعات. لقد كان قادرًا على تصنيف ١٥ شيء في دوائر كبيرة وصغيرة حمراء، ودوائر خضراء صغيرة وكبيرة. ٢٠٠٦/٢/٢٦

الملخص

تعتبر سجلات البيانات الأولية الكاملة والدقيقة ضرورية لضمان مصداقية التقييم الحقيقي. وتحتفظ السجلات بالمعلومات لاستخدامها في المستقبل، وتعمل كأساس للتواصل مع الأفراد الآخرين، وتساعد المعلمين على تذكر ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون فعله، مع مساعدتهم على أن يكونوا ملاحظين ومعلمين جيدين.

تشمل نماذج إجراءات التسجيل العملية للفصل المدرسي الروايات الوصفية والسجلات الروائية، والمدونات، والأشكال، والرسوم التخطيطية، والصور، والتسجيلات الصوتية وأشرطة الفيديو، وقوائم الفحص، وجداول المشاركة، وإحصاءات التكرار، ومدرجات التصنيف وبعض الإرشادات. ويمكن استخدام الأنظمة الروائية وأنظمة الحاسب الآلي في عملية التسجيل وفي تلخيص معلومات التقييم. وسيتم مناقشة منتجات العمل بتفصيل أكبر في الفصل السادس.

وإجراءات التسجيل يمكن تقسيمها إلى (١) الإجراءات التي تصف و(٢) الإجراءات التي تعد، وتحصر الوقت، أو تحصى و(٣) الإجراءات التي تصنف الموضوعات التي يجري تقييمها. ولاختيار أحد الإجراءات التسجيلية، يتعامل المعلمون مع غرض التقييم وما الذي يتم تقييمه، وقدر التفاصيل المطلوبة، والاعتبارات العملية داخل الفصل المدرسي ـ مثل حجم ووقت الإعداد والاهتمام المطلوب للتسجيل، وما إذا كانت المعلومات سيتم تسجيلها عن طريق مجموعات أو أفراد.

التطبيق الشخصي

١. معظم الكتابات الحالية عن التقييم تقترح أن يحتفظ المعلمون بدفتر يوميات يتم فيه توثيق خبراتهم عن تقييم الطفل، ومن ثم تقييم وعكس خبراتهم. فكر جيدًا في هذا الاقتراح، وادرس مزاياه وعيوبه، ثم اكتب رأيك عنه.
٢. إن أحد الطرق التي يتبعها المعلمون لتعلم كيفية استخدام إجراءات التسجيل المتعددة هي البدء باستخدام إجراء واحد أو اثنين في كل مرة يقومون فيها بالتسجيل، وأن يمارسوهم ويتعلموهم ثم يجربوا

الإجراءات الأخرى. طبق ذلك على معرفتك وخبرتك. أي من هـذه الإجراءات قمت بمحاولة استخدامها (إذا كان هناك بعض منهم)، وما هي الإجراءات التي لم تتعلمها بعد؟ قرر ما الإجراء الذي ستتعلمه في المرة القادمة، ولماذا؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. إنك تخطط لتقييم التفاعلات الاجتماعية أثناء أنشطة التعلم التعاونية. لذا فإنك مهتم تحديدًا بما إذا كان الأطفال يستطيعون تنظيم أنفسهم في مجموعة، ويتبعون التعليمات، ويساعدون بعضهم البعض، ويحلـون النزاعات. ما هما الإجرائين الملائمين لهذا الموقف؟ يجب تبرير هذه الاختيارات.

٢. إنك تخطط لتقييم المهارات الحسابية ــ حيث فهم "أكبر من"، و"أقـل من". يجب إعطاء بديلين لإجراءات التسجيل الملائمة لهذا الموقـف. ووضح لماذا قمت باختيار هذين الإجرائين. يجب تحديد ما العيـوب والمزايا لأحد هذه الإجراءات.

٣. يجب مشاهدة شريط الفيديو الخاص بتفاعل عدد من الأطفال. فـي المرة الأولى التي تشاهد الفيلم يجب كتابة رواية وصفية لما شاهدته. وفي المرة الثانية التي تشاهد فيها يجب عد الطقوس الاجتماعية التي يقـوم بها الأطفال مع بعضهم البعض، مثل توجيه دعـوة للعب أو جذب الاهتمام. يجب مقارنة الطريقتين. أيهما أكثـر فائـدة فـي الاستخدام للمعلم المهتم بالتطور الاجتماعي؟ ولماذا؟ أيهما أسهل في التسجيل؟

قراءات مقترحة

Bentzen, W. R. (2000). *Seeing young children: A guide to observing and recording behavior* (4th ed.). New York: Delmar Publishers.

Boehm, A. E., & Weinberg, R. A. (1996). *The classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings.* New York: Teachers College Press.

Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Helm, J., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Teacher materials for documenting young children's work.* New York: Teachers College Press.

Helm, J., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning.* New York: Teachers College Press.

Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Nicholson, S., & Shipstead, S. G. (2002). *Through the looking glass: Observations in the early childhood classroom* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

الفصل السادس

تجميع وتلخيص المعلومات



يجمع المعلمون بيانات الفصل المدرسي ويلخصونها لدمج المعلومات واستخلاصها من مصادر وسياقات وطرق مختلفة، واختصارها في حجم ملائم، والحفاظ على التقييمات السابقة المتاحة للتحليل المستمر والتفسير. وتظهر المتشابهات والنماذج في السلوك فقط عند تكامل عدة تقييمات. وبينما يقوم المعلمون بتجميع المعلومات التي يحصلون عليها من الفصل المدرسي وتلخيصها، فإنهم يبدأون في فهم احتياجات طفل محدد أو مجموعة من الأطفال.

ومع مرور العام يزداد عدد السجلات ــ أكثر مما تستطيع ذاكرة أي فرد أن تستوعبه. "وتتوفر ثروة من البيانات نتيجة التقييم المستمر لسلوك الأطفال... وقد تكون أكثر من اللازم حتى إذا تم تسجيلها بشكل منظم... وفقط من خلال قوائم الفحص والملفات وغيرها من وسائل التلخيص الأخرى يمكن إنقاص القدر الهائل من المعلومات عن كل طفل للنسب الملائمة" (Athey, 1990, P.180).

وتجعل الملخصات التقييمات السابقة متوافرة حتى يمكن تحليلها وتفسيرها في ضوء المعلومات التي تم تجميعها. فبدلاً من البحث في كل التقييمات السابقة، فإن المعلم ينظر إلى المعلومات التي تم اختيارها وذلك توفيرًا للوقت والمجهود. وسيتم مناقشة ثلاثة طرق تكميلية لتجميع وتلخيص المعلومات في هذا الفصل وهي: الملفات وملفات الأفراد وملفات المجموعة.

الملفات

الوصف والتعريف

إن الملفات هي جزء من كل نظام بديل للتقييم، وهي مألوفة للمعلمين والأطفال والآباء من كل المستويات التعليمية. لقد قامت بتعميم الاستخدام والتطور والاهتمام العام. وهي عبارة عن مجموعة منظمة وهادفة من الأدلة التي توثق تطور وتعلم الأطفال بمرور الوقت. إنها ليست "طريقة" للتقييم ولكنها طريقة لجمع المعلومات من طرق مختلفة. وهي تعرض على الأطفال والآخرين الخبرات، والجهود، والتقدم، وما حققه هؤلاء الأطفال، وتبين قدرات الفرد المتميزة إلى جانب الإنجازات التي يشاركونها مع الآخرين. وفي إطار عملية التقييم تتيح هذه الملفات أساساً للتقييم والتوجيه لمزيد من التعلم والتطور.

وفيما يتصل بالمعنى الحرفي، فإن الملفات هي صندوق أو ملف أو أسطوانة حاسب مضغوطة أو وعاء أو أي حاوية أخرى تخزن الأدلة عن تعلم الطالب (انظر الفصل التاسع).

وفيما يتصل بمفهوم الكلمة فإن الملفات هي مفهوم متطور أكثر من كونه مصطلح دقيق متفق عليه. وقد عمدت فالنسيا وبليس في عام ١٩٩٤ إلى تحديد أربعة أنواع أساسية من الملفات وهي:

- ملفات العرض التي تظهر عمل التلميذ المفضل أو الأفضل.
- ملفات التقييم التي تحتوي تقريبًا على كل المواد المحددة والحاصلة على نقاط أثناء إجراء التقييم.
- ملفات التوثيق التي تضم أدلة عمل وتقدم الأطفال والتي يتم اختيارها لوضع وصف شامل لكل طفل.
- ملفات العملية التي تحتوي على العمل المستمر للمشروع الأكبر، وفقاً لتسلسلها الزمني، وقام التلميذ بإضافة تعليق لها.

يختار الناس من بين الأنواع المختلفة اعتمادًا على أهدافهم، وعلى أفضل ما يقدم لمجموعة خاصة من المعلمين والأطفال من خدمات (Murphy & Smith,1990).

وتكون الملفات ملائمة بشكل كبير لعملية التنظيم والتخزين وحفظ البيانات الحقيقية والغير رسمية عن كل جوانب تطور الأطفال صغار السن. وتمتاز الملفات بأنها:

- مرنة ومتكيفة. فقد تكون متنوعة لملائمة عمر وتطور الأطفال، والمحور المنهجي أو التطويري، وأهداف المدرسة أو المركز أو غيرها من الاعتبارات.
- تتعامل مع الأبعاد المتعددة لتطور وتعلم الأطفال.
- تركز على نقاط قوة الأطفال ـــ أي ما يستطيعون القيام به.
- تساعد الأطفال على تحمل مسئولية تعلمهم الخاص.
- تقوم بعمل العينات بمرور الوقت من خلال مجموعة متنوعة من نوافذ التقييم.
- تساعد الأطفال على اختيار الموضوعات التي تتلائم مع تطورهم ومع الموضوعات الخاضعة للدراسة والانعكاسات الخاصة بهذه الموضوعات.
- يمكن أن تحتوي على المعلومات العامة لكل طفل في المجموعة، بالإضافة إلى المعلومات المميزة لكل طفل.
- تتيح التقييم المستمر والفعال وليس التقارير أو المراحل أو الدرجات الثابتة.
- تمثل مصدرًا ثريًا لمعلومات التواصل مع الأطفال وعملية تعلمهم.

الأغراض

هذه الملفات تحقق معظم الأغراض الرئيسية للتقييم: من حيث تحديد حالة الأطفال وتقدمهم والإرشادات الهامة، وتوفير المعلومات من أجل إعداد التقارير والتواصل والتحديد التمهيدي للأطفال الذين قد يستفيدون من المساعدة الخاصة. وغالبًا ما تخدم هذه الملفات الأغراض الإضافية والتي تؤثر على ما تحتويه هذه الملفات وكيف يتم تنظيمها (Arter, 1990; Arter & Spondel, 1992). وإذا كان الهدف هو أن تُظهر النمو عبر الوقت، فإن العمل التقديمى أو الأفضل يمكن ضمه في نقاط متعددة في الوقت المناسب. إذا كانت الملفات معنية بإظهار مهارات الأطفال في تخطيط وتنفيذ مشروع ما، فإنه يمكن الاحتفاظ بسجل لكل الأنشطة، والمهام المحددة، والرحلات الميدانية، والمقابلات، والمسودات، والمراجعات، والعروض، والانعكاسات على العمليات والمنتجات. وتشتمل الأهداف الأخرى على تشجيع الأطفال وتحفيز عملية التعلم من خلال الانعكاس والتقييم الذاتي (Murphy & Smith, 1990). والملفات "المركبة" تخبر قصة مجهودات أو تقدم أو إنجازات المجموعة مثل الانجازات التي تتعلق بدور الحضانة أو المرحلة الثانية (Arter & Paulson, 1991).

تقدم الملفات الخدمات للمعلمين كما تقدمها للأطفال. ويمثل كل من الانعكاس والمناقشة والتفاعل الذي يحدث بين المعلمين عندما يفحصون ويقارنون ويفسرون الملفات الخاصة بالأطفال أهمية مماثلة لأهمية المحتوى (Hebert, 1998; Murphy & Smith, 1990). وتذّكر هذه الملفات المعلمين بأن التقييم هو عملية مستمرة وقد تعزز من تعلم الأطفال (Valencia, 1990; Wolf, 1989). كما أن تطور الملفات وتداولها قد يزيد التواصل بين الطفل والمعلم والآباء. ويعمل كثير من المعلمين على تطوير ملفاتهم الخاصة عن طريق ضم الانعكاسات والتقييم الذاتي إليها لتوجيه وتوثيق النمو الذاتي والمهني.

المناهج والطرق الرئيسية لتكوين الملفات

هناك أربعة طرق أساسية لتكوين الملفات: فمنها ما تتطلب موضوعات خاصة أو تتطلب جمع أدلة في محاور تطويرية أو منهجية محددة ولكنها لا تحدد الموضوعات أو قد تتطلب جمع عينات فردية وغالبًا ما تؤخذ بشكل عشوائي من أنشطة الفصل المستمرة، كما يمكن أن تتكون عن طريق دمج الطرق الثلاثة التي ذكرناها فيما سبق.

الموضوعات المطلوبة. تحدد الموضوعات المطلوبة أو الموضوعات "الرئيسية" (Meisels & Steele, 1991) أو "الأدوات الشائعة" (Valencia & Place, 1994) موضوعات محددة ليتم جمعها لكل الأطفال في فصل أو مستوى محدد. يقوم المعلمون بتقييم نفس الشيء بواسطة نفس الطريقة داخل فترات الوقت المصمم أو فترات الجمع مثل نموذج الرسم الشخصي الذي يتم عمله في بداية وفي نهاية العام أو استجابات الطفل لرسم زى موحد أو تحفيز الكتابة. وقد وضع برنامج "كاميهاميها" الخاص بالتعليم الأساسي (Kamehaimeha Elementary Education) المعايير التي تستخدم في المحاور الستة لتعلم القراءة والكتابة بدءًا من مرحلة الحضانة وحتى المرحلة الثالثة (Au,1997). وتتضمن عينات الاستجابات تجاه الأدب لتوثيق معرفة القراءة، وملاحظات المعلم، وسجلات الأداء في القراءة الاختيارية والسجلات المستمرة لتحديد استراتيجيات قراءة الكلمات. تتطلب ملفات الفنون اللغوية المتكاملة في المرحلة الأولى في جونيو (Juneau)، وألاسكا (Alaska) قائمة فحص للمعلم عن تطور القراءة واللغة الشفهية، واستبيان اتجاهات القراءة للطلاب، وعينة لجزء من النص الذي يستطيع الطفل قراءته، وعينتين للكتابة لنسبة الربع من النص، والاختبارات اللانهائية لمعرفة القراءة، وعدد الكتب التي تقرؤها، وقائمة فحص لمهارات فنون اللغة ونقاط توضع على الاختبار القياسي الذي يُجرى في آخر العام (Arter,1990). وتؤكد مثل هذه المتطلبات الخاصة التوثيق الملائم لكل الأطفال على الأهداف المهمة، وتوجه المعلمون هم حيث يدركون تطور الملفات.

الأدلة المطلوبة. تقوم ملفات الأدلة المطلوبة بتخصيص أنواع محددة من الأشياء، مثل نموذج للفن الإبداعي، ونموذج لقدرة الطفل على تمثيل الأحداث أو المواد أو الأفعال، ونموذج اللغة أو أدلة على تطور المهارات الحركية الفائقة مع ترك ما تم جمعه بأكمله إلى المعلم والطفل (Valencia, 1989).

إعداد العينات الفردية. وتعتمد على الاختيار من منتجات عمل الفصل المدرسي أو الأنشطة المستمرة داخله. وهذه النظم هي أكثر انفتاحًا وتسمح للمعلم أو الطفل أو كلاهما باختيار العمل وأشكال التوثيق الأخرى (مقابلات، وملاحظات، وتفاعلات الأطفال، والمشاركة في أنشطة محددة) والتي توضح كيف يشعر الأطفال أو يتصرفون أو يفكرون. إنها توضح مدى تميز اتجاه

وإدراك وتقدم كل طفل (Chittenden & Courtney, 1989). وقد تظهر هذه النظم للعمل "المفضل" أو "الأفضل" أو "الأكثر تحسيناً". ولا توجد متطلبات لجمع الموضوعات المتشابهة لكل طفل ما عدا الموضوعات التي تعكس التقدم تجاه الأهداف المهمة. تقوم بعض المدارس التي تستخدم هذا المنهج بضم الموضوعات التي اختارها الأطفال فحسب.

هذه الملفات تحدد وتوثق الاهتمامات الفردية لكل طفل على حدة ومعرفته ومهاراته وميوله و"نموذج" التطور والتعليم ـ أو "بصمتهم" (Eisner, 1991, P. 17) أو "منهج التعلم الخاص بهم" (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995). ومثل هذه الرؤية الثاقبة ـ قد تُستخلص من مصادر التوثيق الأخرى ولكنها على الأرجح تحدد ويتم ملاحظتها، وتقييمها في ملفات.

التركيبات. يقوم المعلم والطفل باختيار الموضوعات الرئيسية أو المؤشرات المطلوبة بالإضافة إلى الموضوعات الفردية الاختيارية والتي تبدو أكثر ملائمة للأطفال صغار السن. وهي تجمع بين التوثيق النموذجي المتصل بالأهداف المهمة مع فرصة تحديد الأدلة التي تحدث بشكل طبيعي، وقد تكون سمة مميزة لهذا الطفل أو هذا الموقف. إن المعلمين ذوي الخبرة في تطوير الملفات يستطيعون إنشاء هذه التركيبات بسهولة (Hebert,1998).

اختيار المحتوى

لا تعد الملفات حافظة لعمل الطلاب أو ملفاً لقوائم الفحص أو ملاحظات أو نتائج الاختبارات وغيرها من المعلومات والسجلات فحسب، بل يجب إعطاء كثير من الاهتمام لتخطيطها وتنظيمها.

الأنواع الملائمة من الموضوعات. تتنوع موضوعات الملف مع عمر وتطور الأطفال وأهداف البرنامج، والمحور التطويري أو المنهجي المأخوذ بعين الاعتبار، ونوع وهدف الملف وتفضيلات المعلم. ويقترح الشكل ٦-١ بعض الاحتمالات. لا تستخدم المدارس أو المراكز كل هذه الأشياء المدرجة بالقائمة لكنها قد تختار مجموعة منها لتوفير "النوافذ المتعددة" ـ المصادر المختلفة والطرق والسياقات لانجازات الأطفال.

اختيار الموضوعات. إذا لم يشترك المعلمون في المدارس أو المراكز المحددة في التقييم ذي المقاييس الواسعة المدى، فسوف يكون لديهم مزيد من

الشكل ٦-١ أنواع المواد الملائمة للملفات

سوف يتم العمل بعدة طرق مختلفة، وفي مستويات، وأعمار مختلفة، وعلى محاور منهجية وتطورية مختلفة. قد يطور المعلمون والأطفال عدة أشكال تخيلية بناءً على هذه الأنواع الأساسية. لمزيد من الأفكار انظر الشكل ٩-٢.

- منتجات العمل على الورق ــ عينات القطع، والرسم، وأي وسائط فنية، والطبع وورق التطبيقات، واللصق، والكتابات ــ المسودات الأولى، والمراجعة، والمسودات النهائية والإملاء الذي يقوم به من لم يتعلموا الكتابة كلية.
- "الدفاتر" ــ الرياضيات، والعلوم، والكتابة، ورسومات الأطفال، والرسومات العشوائية، والتلصيقية (وهى فن توليف القصاصات في صورة) والتي تعكس خبراتهم ونموهم.
- سجلات جمع وتقديم البيانات في الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية والصحة.
- رسومات تخطيطية لعمل الطفل الذي قام به أو صنعه أحد البالغين (حيث عمل نماذج من المكعبات، والرمال، وعمل أي نموذج ثلاثي الأبعاد). هذا بالإضافة إلى رسومات تخطيطية لهذا العمل.
- صور الطفل المشارك في عمل أو لعبة مهمة.
- صور المعروضات والعروض التي أعدها الطفل أو المجموعة.
- التسجيلات الصوتية وشرائط الفيديو.
- طبع الأعمال التي صممت على الحاسب الآلي ــ سواء أكان رسم/ تلوين أو رياضيات أو برامج الكتابة أو الألعاب.
- جدول المشاركة ــ ما قام به الأطفال في يومٍ ما أو خلال فترة محددة وتشتمل على معلومات كيفية.
- سجلات الأنشطة والنتائج (الكتب التي قرأها الطفل أو استعان بأحد في قرأتها؛ حيث يمكن للآباء المساعدة).
- نماذج الوقت أو إحصاءات لما قام به الطفل في وقت أو فترة ما.
- المقابلات ــ المسموعة/ المكتوبة/ المرئية. يتم اختيار التقارير أو وصف للعملية ــ كيفية صنع طعام مفضل، والحضور إلى المدرسة، وعمل صداقات، وممارسة لعبة أو الأنشطة "المفضلة"، والكتب وغيرها من الأشياء التي يجب القيام بها. قد يرسم الأطفال ذلك ثم يعطون تفسيرًا للبالغين.
- الملاحظة النموذجية، وتقييم الأداء، والتقييم الفعال للنتائج، وقم بتسجيل ملاحظاتك عن طفل أو اثنين على الأكثر يوميًا.
- السجلات الروائية والمدونات المقسمة طبقًا لأنواع الملفات و/ أو المثبتة في ترتيب زمني. استخدم الملاحظات الملصقة، والإعلانات، وربع الأوراق التي سيتم إعادة تصنيعها (قم بلصقها).
- المكافآت والشهادات والأوسمة.
- تعليقات وأهداف الآباء والملاحظات من مقابلات المعلم مع الآباء ومع الأطفال والرسومات والرسائل المملاة أو المكتوبة للآباء من الأطفال.

الحرية في تحديد موضوعات الملفات عند مناقشة ما يقومون بوضعه في الملفات والاتفاق عليه، فإنهم غالبًا ما يعرفون ما يجمعونه وكيف يقومون بذلك. وسريعًا ما تصبح الموضوعات الإضافية في الملف زائدة، أما الملف الضئيل الذي لا يحتوي على معلومات كافية فلن يكون مفيدًا وبالتأكيد لن يقدم دليلاً متعدد الأبعاد على تقدم الطفل بمرور الوقت.

يجب أن تكون مواد الملف *مليئة بالمعلومات*، وأن يكون *من السهل الحصول عليها* كما أنها يجب أن تكون ممثلة لأنشطة الفصل المدرسي *المؤثرة* (Meisels; Jablon, Mardson, Dichtelmilher, Dorfman & Steele, 1994). فالمواد *المليئة بالمعلومات* تكشف الجوانب المتعددة لتعلم وتطور الأطفال. والأعمال المشتملة في الملفات يجب أن تحدث بانتظام في الفصل المدرسي حتى يكون *من السهل* جمعها. وأنشطة الفصل المدرسي التي تنتج عن مواد الملفات ذات الجودة العالية هي أمور *مؤثرة* وممتعة بالنسبة للأطفال.

من يختار الموضوعات في هذا الملف ــ المعلم أم الطفل أم كلاهما؟ وبأي نسب؟ الكثير منا يعتمد على العمر، ومستوى التطور والخبرات السابقة للأطفال. وفي دور الحضانة والمدارس الابتدائية لا يتحمل الأطفال المسئولية الكبيرة عن ملفاتهم الخاصة، حتى وإن قاموا بلعب دور إيجابي في هذا الشأن. ويحتمل أن يكون هناك أطفال في سن الثالثة أو الرابعة من عمرهم مميزين فيما يجب أن يحتويه الملف، وربما تجد الملف خاوي من أو مليء بالمواد في نهاية الشهر؛ في حين أنك تجد أن الأطفال في المرحلة الثانية قد يستطيعون وضع العديد من الاختيارات، ويجب على المعلمين أن يحكموا على عدد الاختيارات والوصول إلى الأطفال صغار السن، وأن يراقبوهم لضمان أن المعلومات المهمة لن يتم تجاهلها (Hebert, 1998; Maeroff, 1991).

العمر والمستوى التطوري للأطفال. إن مفهوم الملفات يجب تعديله إلى المستوى التطوري والخبرات السابقة لكل مجموعة وفي بعض الحالات لكل طفل. والأطفال الذين يقرأون ويكتبون بكفاءة سوف يكون لديهم موضوعات مختلفة داخل الملف، وأكثر من هؤلاء المبتدئين في تعلم القراءة والكتابة. أما الأطفال الذين يقرأون ويكتبون بسلاسة فسوف يستطيعون عمل انعكاس وتقييم ذاتي بل وتسجيله ويمكنهم بقليل من المساعدة تحمل مزيد من المسئولية.

تنظيم المحتوى

لا توجد طريقة واحدة لاختيار وتنظيم محتويات الملفات، طالما تواجد المحتوى المرتبط بالمحاور التطويرية الأساسية، والنتائج المتوقعة للبرنامج.

التصنيفات أو محاور محتوى الملفات. قد تكون الانقسامات داخل الملف هي المحاور التطويرية التقليدية للتطور الحركي والمعرفي واللغوي والاجتماعي/ العاطفي أو لموضوعات مثل: الصحة والأمان والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة ومعرفة القراءة والكتابة أو أنواع من بطاقات التقارير. وقد يركز المعلمون الذين في بداية استخدام هذه الملفات على محور واحد فقط مثل: اللغة ومعرفة القراءة والكتابة أو أحد جوانب هذه المعرفة مثل الكتابة المبتدئة، حيث أن هناك كثير من المعلومات عن موضوعات الملائمة للجمع والإرشادات الخاصة بعمليات ومنتجات التقييم، والمعلومات الممتازة لمساعدة المعلمين (انظر الملحق، شكل أ ــ ٧) إن نظام أخذ عينات العمل (Meisels et al., 1994; 2003)، والذي يستمر من مرحلة ما قبل الحضانة حتى المرحلة الخامسة، يستخدم سبع تصنيفات أو محاور وهي:

التطور الشخصي الاجتماعي

اللغة ومعرفة القراءة والكتابة

التفكير الحسابي

التفكير العلمي

الدراسات الاجتماعية

الفنون

التطور الحركي والجسدي

بعض الموضوعات سوف يصعُب تصنيفها في مجموعات: فقد لا تلائم أي من هذه التصنيفات أو قد تلائم عدة تصنيفات. فالتقرير المكتوب عن مقابلة طالب في المرحلة الابتدائية مع طباخ المدرسة يكشف الكثير عن التناسق الحركي الرائع، وعمليات التفكير، والاستمرار في المهام، وفهم الأدوار الاجتماعية، والاستقلال في مجتمع المدرسة بالإضافة إلى مهارات الاستماع والكتابة. إذا كان التقرير هو نتيجة لمجهودات المجموعة المتعاونة، فإن إسهامات كل طفل سوف تحتاج إلى أن يتم ملاحظتها. وإذا تم اختيار مادة

لهدف أولي مع اعتبار الجوانب الأخرى ثانوية، فقم بوضعها في ملف في تصنيف مبدئي. على سبيل المثال، إذا كان الهدف الأولي للتقرير هو أن يتم فحص مهارات الاستماع والكتابة، فسوف يتم وضع ذلك في ملف تحت مسمى تطور اللغة ومعرفة القراءة والكتابة. وإذا كان الهدف الأولي هو توثيق الاستيعاب المتطور لدى الأطفال للطريقة التي ننظم بها أنفسنا إلى مجموعات اجتماعية، فقد يتم وضعه في ملف تحت مسمى الدراسات الاجتماعية أو تطور المفاهيم.

يقوم المعلمون ممن يحتفظون بالسجلات الروائية أو المدونات في الملفات الخاصة لكل طفل على حدة بترتيب ذلك ترتيبًا زمنيًا، وربما بوضع رموز لذلك باستخدام أقلام ملونة أو ملصقات تتصل مبدئيًا بالتفاعل الاجتماعي أو اللغة أو بتصنيفات أخرى: من الممكن ترتيب الملصقات على ورقة عند تخزينها.

يجب عمل الفحص المستمر لضمان أن محاور المواد، والمحاور التطورية موثقة بدقة لكل الأطفال. ويجب وضع قائمة بأي متطلبات في مقدمة كل ملف للمساعدة في متابعة وضع كل المحتويات في أماكنها، ومتابعة استكمال وجمع المزيد من المعلومات. وهناك مثال يظهر في الشكل ٦-٢. قبل نسخ هذا الشكل يجب كتابة أي محتويات مطلوبة حتى تحتوي الملفات الخاصة بكل طفل على نفس المتطلبات. وعند إدخال هذه المحتويات يجب تدوين التاريخ في المكان الملائم. وعند تجميع مزيد من المحتويات الفردية أو الاختيارية يجب تدوينها، وكتابة التاريخ الذي قاموا فيه بإضافتها.

إذا كان الملف به مدخل إلى الفن الإبداعي ونماذج من الدفاتر مع قليل من البنود عن التطور الاجتماعي أو الحركي أو الجسدي فقم بتحديد السبب، وابدأ في بناء ملفات أكثر اتزانًا. إن عدم وجود التوازن قد يكون سببًا لحقيقة أن بعض أهداف المدارس المهمة مثل التطور الحركي والاجتماعي لا تؤدي إلى منتج "سهل الحصول عليه"، ولكن يجب توثيقها بالطرق الأخرى أو أن عدم وجود التوازن قد يعكس منهج أو جدول غير متوازن.

ولأن الملفات تؤدي إلى جمع وتخزين منتجات العمل يجب التأكد من أن تفكير الأطفال وعمليات التعلم هي أمور موثقة كذلك. وحتى إذا قامت عينات الأداء ومنتجات العمل بملء الفراغ في هذا الملف، إلا أن إجراءات تقييم الفصول المدرسية هي أمور ملائمة ليتم ضمها وسوف تكون ضرورية للحصول على معلومات دقيقة عن تقدم الأطفال.

شكل ٦-٢ نموذج لسجل داخل الملف

التسجيل في الملف

المرحلة ________ **الطفل** ________ **المعلم** ________

المحور	النموذج الأول	النموذج الثاني	النموذج الثالث
الحركي والجسدي			
العاطفي والاجتماعي			
اللغة ومعرفة القـــراءة والكتابة			
الإدراك والمعرفة العامة			
مناهج التعلم			

الانعكاسات الذاتية والتقييم الذاتي. إن تطوير قدرات الأطفال على التعبير، وعلى تقييم أفعالهم الخاصة، وعملهم هو جزء متكامل من تطوير الملفات. فالأطفال في سن الثالثة والرابعة سوف تكون قدرتهم على التعبير عما قاموا به محدودة. أما الأطفال الأكبر سناً سوف يكونون أكثر قدرة على ذلك وبخاصة إذا تم تدريبهم وتشجيعهم لعدة سنوات. إذا لم يكن الأمر كذلك، فقد يتعلمون هذا. لا تطلب من الأطفال التعبير عن كل شيء فسرعان ما سيرهقوا من كثرة التحليلات. عندما طُلب من الطفلة مونيكا (Monique) ذات الخمسة أعوام أن تفسر لماذا تفضل بعض الكتب أكثر من غيرها؟ قالت أولاً: "إنه في الأساس كتاب مرح" وثانياً: "لديه نهاية حزينة ثم تتحول إلى نهاية جيدة"، "إنه كتاب لطيف فحسب... إنه بمثابة أغنية مدللة لي..." ثم قالت: "هل يمكن أن أنصرف الآن؟".

يضع التعبير والتقييم الذاتي الأطفال على طريق تحمل مسئولية أفعالهم وتعلمهم. وتساعد الدوافع الملائمة الأطفال على التفكير فيما تعلموه أو مارسوه في أثناء نشاط محدد (انظر شكل ٦-٣). قد يسجل المعلمون أو الأطفال الاستجابات ويلحقوها بكل محتوى من محتويات الملف.

عليك بعمل نماذج ومناقشات وممارسة التعبير الملائم، والتقييم الذاتي بشكل تطويري كما تمارس أي من عمليات التفكير الأخرى. لا يجب أن تفزع من الاستجابات الأولية التي تفتقر إلى التحديد. إن الطفل حديث العهد بالحضانة قد يعبر عن إعجابه بالصورة التي رسمها قائلاً بأنها "جميلة" فحسب وربما ينطق الكلمة بطريقة خاطئة.

وبعد مرور عام، قد يكون قادرًا على نطق الكلمة بطريقة صحيحة وشرح رأيه وأن يعمل تجاه النماذج التقليدية، وبعد عام آخر قد يراجع ما كتبه ويضيف بعض التعديلات.

تحتوي تعبيرات الأطفال على الرؤى الثاقبة، والمفاهيم والابتهاج التي لا تكشف عن نفسها بأي من الطرق الأخرى. لقد قام معلم المرحلة الثانية بالعمل طوال العام لتعليم الأطفال مبادئ الكتابة الجيدة وجعل الأطفال يختارون قطعة كي توضع في ملفهم. واختارت الطفلة آنا قطعة تتوافق مع هذه المبادئ. قامت المعلمة تسأل آنا عن سبب اختيارها لهذه القطعة، وكانت إجابة آنا: "إنها تذكرني بالكلب الخاص بي" لم تكن هذه هي الإجابة المتوقعة لكنها هي التي تحقق أساس الكتابة الجيدة.

علاقة الملفات بالأنواع الأخرى من التقييم

تختلف الملفات عن تلك التي تحتوي على المستندات الشخصية للصغار، والسجلات المجمعة (Paulsan, Paulson, & Mayer, 1991)، ولكن علاقاتها بالأنواع الأخرى من التقييم والتوثيق تختلف من بيئة لأخرى، وكذلك محتويات الملف. وفي بعض الأحوال فإن الملفات هي التوثيق النموذجي الوحيد وتجميع لأعمال الأطفال. وفي حالات أخرى هذه الملفات تكون جزء واحد فحسب من نظام التقييم البديل الشامل. وقد وضع الأستاذ ميسيل (Meisels) وزملاؤه في جامعة ميشيجن مثل هذا النظام للأطفال من مرحلة الحضانة إلى المرحلة الخامسة (1994). يتكون هذا النظام من ثلاثة عوامل متكاملة وهي: ملاحظات المعلمين باستخدام الإرشادات وقوائم الفحص التطويرية؛ وجمع أعمال الأطفال داخل الملفات، وعمل موجز لهذه المعلومات في تقارير الملخصات. وتعمل قوائم الفحص التطويرية على "توثيق المفهوم الشامل لتعليم الأطفال" (Meisels et al., 1994, p.13) وتتصل بمقاييس الولاية والمقاييس القومية. والملفات تحتوي على المعلومات الدقيقة عن كيف يعمل الأطفال وطبيعة وجودة هذا العمل، وتقارير الملخصات، وإعداد موجز وتقييم المعلومات الخاصة بكل طفل من قوائم الفحص والملفات.

شكل ٦-٣ نموذج للدوافع تجاه التقييم الذاتي والتعبير

"أخبرني عما فعلت"
"أخبرني (أو أرني) كيف فعلت ذلك؟"
"لماذا قررت أن...؟"
"بماذا كنت تفكر عندما...؟"
"أخبرني المزيد عن هذا وعن تفكيرك (شعورك) عندما كنت تقوم به".
"ماذا أعجبك في هذه الصورة (البناء، اللون، الكتابة)؟"
"هل كنت لتفعل ذلك بشكل مختلف إذا قمت به مرة أخرى؟"
"لماذا تريد أن يتم تسجيل ذلك في ملفك الخاص؟"
"ماذا كنت تتعلم عند القيام بذلك؟"
"ما المشكلات التي واجهتها عند أداء ذلك؟ كيف تغلبت على هذه المشكلات؟"

ونحن نوصي بأن الملفات تكمل مصادر التوثيق الأخرى مثل سجلات الفرد والمجموعة. فمن الصعب أن تلحق بالملفات كل شيء تريد معرفته عن

الطفل، بل ومن الصعب تحديد كيف تخطط لمجموعة عندما يعتمد التوثيق على ملفات الفرد.

زيادة المعلومات في كل محتوى من محتويات الملف

يجب أن تجعل كل محتوى داخل الملف مليء بالمعلومات قدر الإمكان: وتحديد وعمل تعليق على منتجات العمل أو الصور أو الرسومات التخطيطية؛ وإذا كان هذا الموضوع مطلوباً قم بوضع الإجراءات والإرشادات التي تزيد من المعلومات؛ واختر المحتويات المعدة تلقائيًا حسب ما تكشفه عن الطفل بالإضافة إلى تميزها.

تحديد وعمل تعليق على كل محتوى. قم بتحديد كل منتج للعمل بذكر اسم الطفل والتاريخ عليه. وكلما أمكن عليك بوضع اسم المعلم، والظروف المحيطة (هل تم هذا في الهواء الطلق؟ ومركز الكتابة والوقت، والمرحلة أو المجموعة وأي معلومات أخرى متصلة بالموضوع). قم بتحديد تاريخ المحتوى باستخدام طابع مطاطي أو دع الأطفال يقومون بنسخ أسمائهم والتاريخ كنوع من التطبيق العملي على تكوين الحروف والأرقام.

والتعليق هو التعبير أو الحشية أو التفسير الذي يجعل المدلول الخاص بالمحتويات واضحًا، ويضيف المعلومات المتصلة والتي قد لا تكون متاحة في حين آخر. قد يقوم المعلمون والأطفال أو كلاهما بالتعليق على المحتويات والتي قد تشتمل هذه التعليقات على الآتي:

- سبب اختيار هذا المحتوى.
- متغيرات المهمة: من حيث الظروف، وكون العمل تطوعيًا أو إلزاميًا، وما إذا كان هناك مساعدةً أو كان عملاً مستقلاً وما قدر ونوع المساعدة والإرشادات والمواد المتاحة والوقت والجهد المبذول.
- التغيرات المكتوبة والوصف والملاحظات والتقييمات.
- الاستجابات نحو الأسئلة أو المحفزات (انظر شكل ٦-٣).
- تحليل لما يظهره العمل عن تعلم الطفل والمقارنات مع العمل السابق.
- تفسير لماذا يكون هذا المحتوى ذا مدلول كمثال لعمل الطفل.
- الاستجابات أو الملاحظات الشخصية للطفل مثل القيام بالتواصل مع المعرفة والخبرات السابقة والاعتزاز بالنفس أو الاهتمام أو التفضيل.

يجب أن توضح التعليقات الموقف الذي من خلاله يتم تطوير المحتوى ومدلولاته. على سبيل المثال، هل قام الطفل بين بتأليف القصيدة الرائعة المكتوبة الموجودة في ملفه الخاص أم هل قام بنسخها من كتاب أو نشرة؟ هل قامت الطفلة كوري بتخطيط وبحث وكتابة تقريرها عن رسم طائر في الفصل أو في المنزل؛ حيث حصلت على التوجيه من أبواها، ومن تكنولوجيا الحاسب الآلي للبحث والتأليف والمراجعة؟ هل تم اختيار أو إقرار الموضوع؟ ينتقل الأطفال بين المدارس، كما يتغير المعلمون والأفراد الآخرين، بعيدًا عن فريق العمل الخاص بالفصل المدرسي، لن يكون هناك طريقة لمعرفة عناصر الموقف التي تعطي معنى للمحتوى داخل الملف إذا لم يتم تسجيله.

تشتمل التعليقات على الملاحظات التي يضعها المعلمون. فعلى سبيل المثال، عند تقييم المهارات الحركية الفائقة واستخدام الأدوات فإن المعلمون يقومون بعمل الملاحظات عن قدرة الأطفال على الإمساك بالقلم وقوتهم ومدى التناسق بينهم. هذه المعلومات لا تستنتج من المنتج نفسه، ولكنها مهمة في تفهم المنتج ويجب ملاحظتها.

يجب أن تحدد وتعلق أو أن تضع "تفسيرًا" للمحتوى داخل الملف ذاته (Kingore, 1993) عن طريق كتابة ذلك على المستند (انظر شكلي ٦-٤ و٦-٥) باستخدام كل نماذج السجلات الهادفة (الفصل التاسع) أو على ورقة منفصلة توضع في مقدمة الملف (شكل ٦-٦). قم بتثبيت المحتوى مع ورقة المقدمة، وبذلك يكون الملف معد للاستخدام.

يجب تثبيت صور للأطفال المشتركين في العمل على ورقة في مقدمة الملف من مقاس ١١×٨,٥ بوصة باستخدام صمغ أو أي لاصق ملائم. وقم بعمل تحديد وكتابة التعليقات ثم ضع الأوراق داخل ملفات. إذا كان هناك فرقًا في التوقيت ما بين التقاط الصور وطباعتها، قم بملأ نموذج عند التقاط الصورة حتى لا تنسى السبب الذي التقطها من أجله. وللحصول على رؤية أكثر وضوحًا، دع الطفل صاحب الصورة يتأملها، ويكتب مدلولات ما يراه. تلائم نصف كمية الأوراق غالبية المقدمات ولكن تحتاج الصور إلى مجموعة كاملة من الأوراق للسماح بوضع التعليقات والتفسيرات.

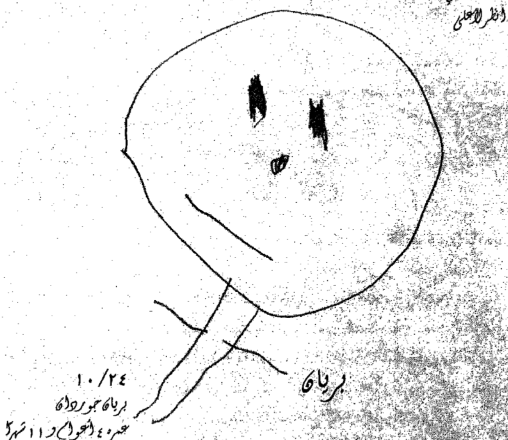
يوجد لورقة المقدمة العديد من المزايا. فهي تذكِّر كل فرد بتفسير مستندات الملف، وأن عمل الأطفال لا يتداخل مع الملاحظات التحليلية حيث يوجد هناك مساحة دقيقة، والملاحظون يمكن أن يدونوا المتغيرات الهامة

شكل ٦-٤ نموذج لمحتوى مليء بالمعلومات داخل الملف: الخريف

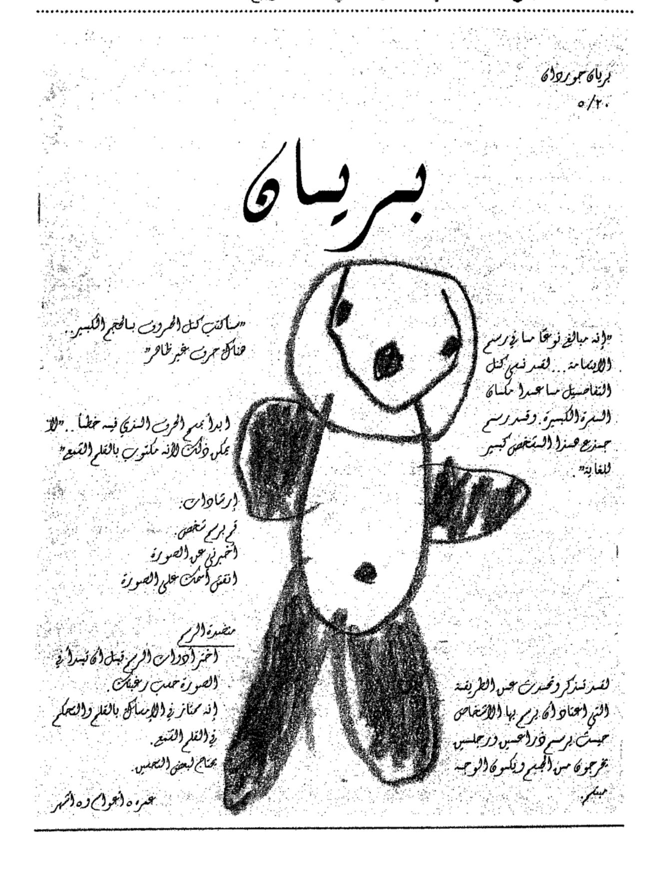
بريان جوردان ١٠/٢٤

إنه أبي. لقد رسمت صورة أبي.
ولقد كتبت اسمي على الصورة

الإرشادات: رسم صورة شخص.
استخدم أدوات متنوعة.
لن تبدأ حتى يقف عند حد معين (إنك معتاد على استخدام أدوات الرسم) (لا تستخدم أقلام التلوين والرصاص وغيرهم من أدوات التحديد. اتبع هذه النقاط الثلاثة. ارسم بسلاسة وتحكم جيدًا ولا تضيف أي شيء من عندك.
إرشادات: انقش اسمك على الصورة.
«أستطيع أن أفعل ذلك»
إرشادات: حدثني عن الصورة.
انظر لأعلى



شكل ٦–٥ نموذج لمحتوى مليء بالمعلومات في الملف: الربيع



للعملية (وهي القدرة على الإمساك بالقلم الرصاص، وكيفية استخدامه للنموذج، والتركيز والوقت المستهلك) بينما يعمل الأطفال، ومن ثم يتم توفير الوقت. إن الأطفال الذين يكتبون يستطيعون أن يملئـوا بعـض أو كـل أوراق المقدمـة الملصقة في بداية الملفات. أحد المدارس تطلق على هذه الأوراق اسم "بطاقات التعبير" ولديها المزيد منها وتكون متاحة للأطفال والمعلمين (Hebert,1998).

تطوير الإرشادات والإجراءات لزيادة حجم المعلومات التي تم الحـصول عليها من كل محتـوى. من الممكن أن تجعل المحتويات داخل الملفات مليئـة بالمزيد من المعلومات من خلال قيام الأطفال بإبراز عدة أشياء. على سـبيل المثال، إذا طُلب من الطفل رسم صورة شخص فاطلب منه أن يـصف لـك الصورة وأن يقوم بكتابة اسمه على الورقة. وبدلاً من الحصول فقـط علـى صورة مرسومة سوف يكون لديك نموذج للكتابة ونمـوذج لمهـارات اللغـة وملاحظة لمدى التناسق، والقدرة على إتباع الإرشادات وملاحظات وفـرص لعدة وجهات نظر ورؤى ثاقبة أخرى.

يجب تطوير الإجراءات والإرشادات الثابتة من أجل مهـام الأداء. فـي المهمة التي ذكرناها من قبل هل يُسمح للأطفال باختيار أدوات الرسـم التـي يرغبون فيها أم يجب أن يستخدموا الأدوات المقررة من قبل؟ يجب التفكير في هذه التفاصيل التي تبدو صغيرة مع اتخاذ القرارات اللازمـة والتفكيـر فـي التفاصيل التي تؤثر على الأداء. كما يجب نسخ الإرشادات وإلحاقهـا بمقدمـة الملف أو نسخها على ورقة المقدمة الملصقة. وعلى الأقل يجـب أن تكـون مكتوبة على المنتجات كما يوضح شكلي ٦-٤ و٦-٥: فمنتجات العمل هـذه، والتي تمتاز بالبساطة ومن السهل أن تجمعهـا، تحتـوي علـى ثـروة مـن المعلومات عن الطفل بريان (Brian) أكثر من الصورة وحدها. إنهـا تكـشف الألفة مع أدوات الرسم وخصائصها؛ والتطور العـضلي البـسيط، ومعرفتـه بالطباعة، وفهم قدراته الخاصة ومهاراته في اللغة والتقدم من شهر أكتوبر إلى شهر مايو. وكما أن هذا يكون أمرًا هامًا على المدى الطويل فإن بداية التعبير والتقييم الذاتي ــ والذي يظهر في كيفية تذكره للطريقة التي استخدمها لرسـم الناس وإدراك أنه تقدم. هذه الأشكال تكشف كذلك كيفيـة تقليـل الإرشـادات والشروط المنسوخة من مهام المعلم، بحيث تسمح لـه بتـسجيل الملاحظـات والتعليقات عند وقوع الأحداث.

قم باختيار المحتويات المتطورة تلقائيًا للحصول على المعلومات بالإضافة إلى التمييز. تأتي المحتويات الثرية بالمعلومات داخل الملفات من عمل ولعب الأطفال التلقائي ــ غالبًا ما تكشف القدرات البعيدة عما نتوقعه حيث لا تلتزم بتوقعات وإرشادات البالغين. عليك بالبحث عن هذه الإضافات الزهيدة للملفات وأضف أي تفسيرات مطلوبة وقم بدراسة ما تكشفه.

جيرمي طفل في مرحلة الحضانة وقد قام بتنفيذ رسم تخطيطي يوضح عملية صنع البسكويت التي قام بها منذ أسبوع (انظر شكل ٦-٧). كانت هذه العملية من نوع المهام التي يقوم فيها الشخص بتكليف ذاته. وهذا العمل يظهر السمات التالية:

- سلسلة الخطوات واضحة ودقيقة ومتميزة ومنظمة.
- حيث أن عملية صنع البسكويت قد تمت منذ أسبوع، فقد قام جيرمي بتخزين الخطوات في الذاكرة وكان قادرًا على استعادتها.
- التقدم من اليسار لليمين في الصف الأعلى يقدم طريقة عرض متدفقة والتي تحتفظ بالاتجاه الأفقي.
- يجمع المنتج بين الأنواع المتعددة للعرض في شكل رسم تخطيطي ــ وتشتمل على الرسم والكتابة والإملاء والدوائر التي تميز الخطوات المنفصلة، والأسهم التي تظهر تسلسل العملية ــ إنها مهمة أكثر تعقيدًا من أي واحدة أخرى أو من الجمع بين مهمتين.
- عملية وضع المفاهيم الخاصة بالتمثيل كانت خاصة بالطفل، حيث لم يكن لديه أي نموذج ليتبعه.
- ترتبط الصور والكتابات في المعنى معًا.
- بعض الخطوات تُمثل بالكتابة فقط مثل "قطع" وهي تكشف استيعاب الطفل أن الكتابة وحدها سوف تحمل المعنى.
- المفاهيم الواضحة "للكلمة" يتم توضيحها. فلا تندمج الكلمات مع بعضها في المعنى.
- المفاهيم المجردة للوقت، ودرجة الحرارة، والمقاييس هي مفاهيم متكاملة في الأماكن الصحيحة وتتصل بالوحدات الصحيحة للقياس (الأكواب، الدرجات، الوقت)، أما تقييم أرقام الوحدات (دقيقتين إلى ثلاثة، ٧٠ درجة) هو تقييم مستمر.
- طريقة التهجي المبتكرة تظهر تواصل الرموز الصوتية الممتازة، أما

شكل ٦-٦ نموذج لمقدمة ملف

الطفل ______ **التاريخ** / / /

الظروف المحيطة ______

التعليقات/ المدلولات ______

استخدم مثل هذا النموذج للمواد التي يحتوي عليها الملف التي لا تكون ذاتية التفسير كليًا. إن القيام بذلك يعطي تحديدًا ويعلق على ـ ويضع "عناوين" ـ ما داخل الملف حتى لا تفقد معناها. ويمكن استخدام نصف فرخ من الورق للأعمال الفنية والكتابة، لكن تحتاج إلى فرخ كامل للصور الفوتوغرافية كما أنك قد تحتاج إلى ورق سميك للصور.

قد تكون هذه الصور لعمل قام به الطفل ـ مثل نموذج من الصلصال أو تمثال من الخشب أو بناء عدة تكوينات من المكعبات أو نموذج من الرمال أو لعبة قام بها خارج المنزل أو أشكال ومنتجات أخرى. وقد تكون صورًا للطفل أثناء قيامه بالعمل أو بصنع شيء ذو أهمية. إن المهارة تتضح في التقاط صورة لشيء ذي أهمية ـ وهو الشيء الذي يعرض جانبًا هامًا مما تعلمه الطفل أو من انجازاته، والذي يوضح منهج التعلم المميز، ويظهر تحقيق هدف أو معيار ما أو يبين أحد جوانب التطور الذي تحاول أن تعززه.

إن الانعكاسات أو التعليقات على مواد الملف قد يكتبها الطفل أو المعلم أو كلاهما. ويجب أن يقوموا بشرح أو إلقاء الضوء على مغزى المادة الموضوعة في الملف ـ ولماذا تم ضمها للملف. وقد تحتوي التعليقات على:

- ملاحظات الطفل المكتوبة
- انعكاس الطفل أو تقييمه الذاتي
- أسباب اختيار المواد
- ملاحظات المعلم (الإرشادات الموجهة للطفل، العملية المستخدمة، منهج العمل، استخدام الأدوات، الوقت المستغرق للعمل)
- تحليل ما يظهره العمل عن تعلم الطفل
- عقد المقارنات مع العمل السابق
- الاستجابات أو الملاحظات الشخصية

طريقة التهجي التقليدية فتستخدم في كلمات عديدة.

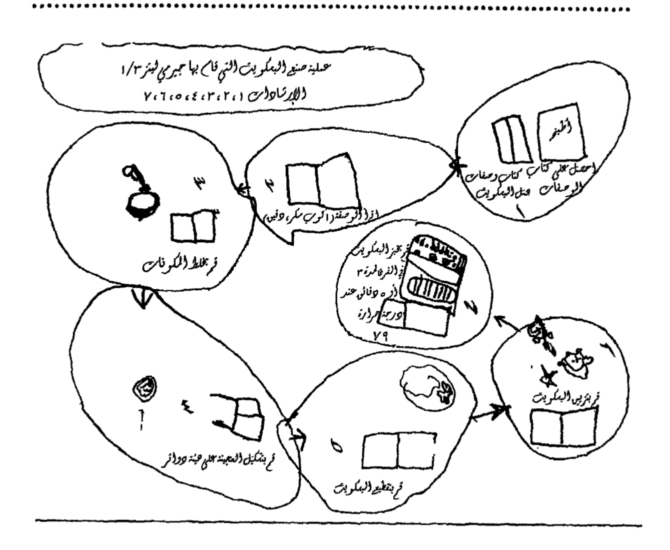
- لا يزال تكوين ووضع الحروف يتم تعلمهما، والحروف الاستهلالية الكبيرة والحروف الصغيرة هي حروف متداخلة.
- التحكم في اليد صغيرة الحجم وعضلات الذراع ومهارات التنسيق تظهر في حجم الرسم وكتابة الحروف، وفي التحكم في وضع الأسهم والتوضيحات الصغيرة. هذا التحكم يكون فيما وراء التوقعات الطبيعية للطفل في مرحلة الحضانة.
- تستخدم اللغة للشرح ولتوصيل المعلومات للشخص الآخر، وفهم هذه اللغة يمكن أن يوجه ويتحكم في ظهور الأفعال.
- يوضح الرسم البياني ككل معرفة ووظيفة الكتابة والقدرة على التواصل وشرح المعنى الضمني. وقد تساءل أحد البالغين في محاولة لتحديد مدلول ما قد يبدو كتابًا في كل دائرة، أجاب جيرمي: "نحن نستخدم كتاب وصفات الطعام كل مرة" مشيرًا إلى كل خطوة في العملية. وقد كانت التفسيرات الأخرى للمعنى يتم إملائها أو يكتبها أحد البالغين.

وقد يبين تحليل أحد منتجات العمل كهذا، والذي يوضح المعرفة بمبادئ الكتابة والعمليات المتتابعة، والتقديمية، والتطور المعرفي، واستخدام المهارات الحركية الفائقة، الكثير عن هذا الطفل أكثر مما يقوم به الاختبار، وبخاصة عندما يضم هذا التحليل مع الإجابات لطلبات البالغين ليقدموا مزيد من التفسير. إذا كان هناك حاجة إلى المقارنات، فيجب مقارنة المنتجات ودلالاتها مع التوقعات التطورية في مدى التطور المعرفي، ومعرفة القراءة والكتابة، والمهارات الحركية الفائقة، ومع أهداف المدرسة والمركز أو مع عمل مشابه قام به الأطفال من قبل مثل الرسومات التي قام الطفل بالكتابة عليها وتحت أي مقياس يعد هذا العمل مميزًا بالنسبة لطفل الحضانة. وليس محل منتج سوف يوفر رؤية أكثر عمقًا عن قدرات الأطفال، ولكن هناك معلومات كثيرة سوف تكون متاحة أكثر، وعندئذ علينا محاولة لفهمها.

مكانة التكنولوجيا

تساعد "الملفات الإلكترونية" على تخزين والحفاظ على عمل الأطفال باستخدام التكنولوجيا الرقمية. وهناك العديد من الشركات التجارية ممن يوفرون البرامج

الشكل ٦-٧ رسم تخطيطي لعملية صنع البسكويت التي قام طفل في مرحلة الحضانة بعمله



لذلك. ويستطيع المعلمون أو الأطفال إدخال الجرافيك والصور والأشكال والتوضيحات بشكل مباشر في الملفات المخزنة والتي يتعامل معها الحاسب الآلي وذلك عن طريق استخدام كاميرا رقمية أو ماسح ضوئي للألوان. والنص قد يتم ابتكاره أو اقتباسه، ويشمل ذلك تعبيرات وتعليقات المعلم والأطفال. وتكون ملامح الصوت والحركة متاحة لإضافة تعليقات عليها أو لحفظ الأحاديث والموسيقى والدراما والأداء الحركي. وقد تم حفظ الموضوعات المختارة أو الملفات الكاملة للعرض على الآباء أو المعلمين الجدد في العام القادم. وهذا التخزين طويل المدى، واحتمالات تتبع الأحداث قد يكون مفيدًا لمتابعة تقدم الأطفال من مرحلة دراسية لأخرى أو من مدرسة لأخرى. وقد استخدم أحد المعلمين المهتمين بالتكنولوجيا مشاهد ولقطات فيديو

مصورة بكاميرا رقمية، وأضاف عليها بعض التفسيرات والتعليقات وذلك لعمل عرض ببرنامج الباور بوينت لتقديمه في مؤتمرات الآباء.

ملفات الأفراد والمجموعات والملخصات

تستخدم ملفات الأفراد والمجموعات كطرق لجمع وتلخيص وتنظيم معلومات التقييم بوسائل توجيهية ذات معنى. وهناك فوائد عدة لاستغلال الوقت في تلخيص معلومات التقييم – وهي المصدر الأكثر قيمة للمعلم. والعمل على البيانات يدعو إلى تكوين انعكاس أو تفكير عقلاني وتحليلي لكل ما يتعلق بالموضوع. وعندما تقوم بالتلخيص عليك بالتفكير في عدة أمور وهي الطفل (كل على حدة) والمجموعة، وما يجرى في حجرة الدراسة، وما تتمنى تحقيقه، وما قد يحتاج إلى تعديل ولا يتسع الوقت لهذا خلال الأنشطة اليومية بالفصل. إنك قد لا تستطيع تلبية احتياجات الأطفال بدون الحصول على ردود أفعالهم وإجراء التقييم والتوجيه المتتابع. بالإضافة إلى ذلك، فإن تلخيص البيانات يضمن عدم تجاهل أي طفل أو أي من أبعاد التطور الهامة. وأخيرًا يساعدك التلخيص على التركيز على هذه المجموعة وعلى هؤلاء الأطفال كل على حدة. فأنماط نقاط القوة والاحتياجات لا تبدو جلية في خضم الأنشطة داخل الفصل المدرسي.

ليس هناك وقت محدد لجمع الملخصات. وإذا كان الأطفال يتعلمون القياس – المقياس الطولي والوزن والحجم وربما غيرها من الوحدات – وقد قمت بتقييم كل طفل بمفرده فإن الأمر سيكون منطقيًا أن تحصل على تلخيص لهذه المعلومات لتعطي بعض الأفكار عن مدى استيعاب المجموعة.

يتم عمل ملفات الأفراد لتكون بمثابة تقارير عن التقدم للآباء وللسجلات المدرسية أو عندما يتحتم أن يوضع طفل بعينه قيد البحث.

وحيث أن التلخيص يمثل الخطوة الأولى ويعمل كجزء من تفسير واستخدام معلومات التقييم فإنه ينبغي عليك أن تحتفظ بمرجعين: المقاييس، والأهداف أو النتائج الأخرى التي تطمح إليها؛ والنماذج التطويرية في التقييم وإرشادات التحليل في ملحق أ.

نماذج الملخصات المنشورة

إن المدارس والمراكز التي تستخدم منهج تم نشره (مثل منهج High/Scope أو منهج خاص في القراءة أو الرياضيات) أو تستخدم نظام تقييم تم نشره كذلك (مثل نظام أخذ عينات العمل) غالبًا ما تستخدم نماذج الملخصات التي تتوافق مع هذا المنهج. وقد تحتوي إطارات مناهج مدارس الولايات أو الأحياء الصغيرة على نماذج لتلخيص مدى تقدم الأطفال.

ويعد شكلي ٦-٨ و٦-٩ مثالاً على اثنين من أكثر المناهج، واتجاهات التقييم استخدامًا. وهذه الوكالات تقدم كذلك نماذج للملاحظات والملخصات الروائية، وتقدم مساعدة إلكترونية لتلخيص وإدارة المعلومات.

لاستخدام برنامج إدارة البيانات الإلكتروني، يقوم المعلمون بإدخال المعلومات التي قاموا بجمعها عن الأطفال، والتي دائمًا ما تكون على هيئة مدرج تصنيفي ثم يقوم هذا البرنامج بتلخيص المعلومات المجمعة عن كل طفل وعن الفصل. وتستخدم بعض البرامج لربط ملف الطفل لاقتراح أنشطة الفصل المدرسي، وتقديم الأشكال والكلمات والعبارات الرئيسية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها ليضع تقاريره عن تقدم كل طفل أو الفصل ككل. كما تقوم بعض البرامج بوضع التقارير التي يمكن أن تُستخدم في وصف أعمال معينة. وهناك عدة برامج أخرى تقوم بإعطاء نقاط للبيانات وتخزينها على الإنترنت (www.high/scope.org/Assessment). و(www.teaching-Strategies.com) تقدم أمثلة لطرق وضع المناهج التي تتوافق مع نظام التقييم الذي يستخدم تكنولوجيا الحاسب الآلي في تلخيص وإدارة المعلومات عن الأطفال. أما نظام مارازون (www.marazon.com) ونظام جاليليو لمرحلة ما قبل المدرسة (Galileo) (www.ationline.com) فيقدمان الملفات التي قد تستخدم لتخطيط الأنشطة المقترحة. ويقدم نظام أخذ عينات العمل (www.pearsonearlylearning.com/index.2htm) ملخص وتحليل قائم على الفصل المدرسي أكثر تعميمًا والتي تتلائم مع مقاييس الولاية أو النتائج المتوقعة لبرنامج محدد. وتعد المؤشرات الفعالة للمهارات الأساسية الخاصة بالتعلم المبكر للقراءة والكتابة (DIBELS) (Moats, Good & Kaminski, 2003) مثالاً لاختبار قياس التعلم المبكر للقراءة والكتابة الذي يلخص المعلومات ويحللها ويقدم اقتراحات محددة للتدخل.

ونادرًا ما تقدم نماذج الملخصات المنشورة التفاصيل الكافية للأغراض

شكل ٦-٨ نموذج ملخص لفصل أو مجموعة. هذا المثال مأخوذ من سجل ملاحظة (High/scope) خاص بطفل في مرحلة ما قبل المدرسة (الطبعة الثانية ٢٠٠٣)

س م ط

الفصل ____________
الاسم ____________
المعلم ____________
فترة إعطاء النقاط
الفترة الأولى __/__/__ إلى __/__/__
الفترة الثانية __/__/__ إلى __/__/__
الفترة الثالثة __/__/__ إلى __/__/__

	مقلد			العلاقات الاجتماعية			عرض إبداعي			الحركة والموسيقى			اللغة ومعرفة القراءة والكتابة			الرياضيات والعلوم			مجموع سجل ملاحظة الطفل		
	ف١	ف٢	ف٣	ف١	ف٢	ف٣	ف١	ف٢	ف٣	ف١	ف٢	ف٣	ف١	ف٢	ف٣	ف١	ف٢	ف٣	ف١	ف٢	ف٣
١																					
٢																					
٣																					
٤																					
٥																					
٦																					
٧																					
٨																					
٩																					
١٠																					
١١																					
١٢																					
١٣																					
١٤																					
١٥																					
١٦																					
١٧																					
١٨																					
١٩																					
٢٠																					
٢١																					
٢٢																					
٢٣																					
٢٤																					
٢٥																					
مجموع الفئات																					
معدل فئات الفصل																					
النمو في الفصل ف٢-ف١																					
النمو في الفصل ف٣-ف٢																					
النمو في الفصل ف٣-ف١																					

سجل ملاحظة الطفل (س.م.ط) في مرحلة ما قبل المدرسة. أعـده High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti MI: High/Scope Press © 2003, High/Scope Educational Research Foundation. تم استخدامه بعد الحصول على تصريح من المؤسسة.

التوجيهية. فهي تلخص تقييم عام لتقدم طفل في مهارات اللغة أو تعلم القـراءة والكتابة أو الرياضيات أو التفكير العلمي أو التطـور الجـسدي الاجتمـاعي. وتلائم هذه الملخصات إعداد التقارير من أجل الآباء ولأغراض تتعلق بوصف أعمال معينة. ودائمًا ما يحتاج المعلمون إلى المزيد من المعلومـات المحـددة لتوجيه عملية التخطيط. على سبيل المثال، من المتوقع أن يقارن الأطفال فـي الرياضيات والعلوم وتطور مستوى اللغة وأن يقابلوا بين الأشياء والأشخاص والأحداث والأفكـار في مصطلحات أكـثر دقـة وتعقـيدًا. أي من هـذه المصطلحات يستطيع هؤلاء الأطفال فهمهـا؟ وأي مـن هـذه المـصطلحات

سيستخدمونها؟ وأي منها يحتاج الأطفال أن يتعلموها؟ ستساعد الإرشادات التالية المعلمين على تطوير أساليبهم الخاصة في تلخيص مثل هذه المعلومات المحددة باستخدام طرق توجيهية ذات مغزى.

وصف وتعريف ملفات المجموعة

تبين ملفات المجموعة أو موجز المجموعة الأداء داخل الفصل في مادة أو عدة مواد. وهي تركز على مجموعة من السلوكيات داخل الفصل، وتحدد المجموعات أو المجموعات الثانوية للأطفال المتشابهين في الاحتياجات ونقاط القوة. وكذلك فإنها تكثف المعلومات عن أداء الفصل ككل في أحد محاور التطور أو في تقييم واحد للمجموعة ككل.

تلخص ملفات المجموعة الاختلافات الكمية والكيفية المتواجدة في سلوك الأفراد في مجموعة ما. وتشتمل الاختلافات الكيفية على الآتي: فنجد إلقاء أحد الأطفال للكرة بدقة وآخر يلقي الكرة بعفوية، وطفل يروي قصة بتسلسل بسيط وطفل آخر يرويها بطريقة مفصلة، وأحد الأطفال يقوم برسم شخص يتكون فقط من دائرة تمثل الرأس، وآخر يرسم شكل بشري مكون من دائرة الرأس وأذرع وأرجل وأصابع ورموش العين. قد يكون هناك عدة مستويات مختلفة للتعقيد كما في حالة الطفل الذي يقوم بالتصنيف على أساس سمة واحدة أو الذي يضع مصفوفة معقدة عند التصنيف. وتشير الاختلافات الكمية إلى عدد السلوكيات التي وقعت. ففي مسرحية درامية، أحد الأطفال يستخدم فكرتين ويلعب ثلاثة أدوار، في حين أن طفلاً آخر يستخدم موضوعًا واحدًا ودوراً واحدًا. ويتطوع أحد الأطفال بكثير من الأفكار في نشاط تعليمي تعاوني في حين أن طفلاً آخر يتطوع بقليل من الأفكار.

أهداف ملفات المجموعة

إن ملفات المجموعة أو الموجز الخاص بها هي أدوات تخطيط مبدئية تستخدم لتحديد احتياجات ونقاط قوة الأطفال حتى يتم تخطيط الاتجاهات المختلفة. وبدلاً من تخمين ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون عمله، يستخدم المعلم ملف المجموعة لتحديد مجموعات الأطفال ذوي الاهتمامات ونقاط القوة والاحتياجات ومستويات الأداء المتشابهة. ومن خلال معرفة ذلك، يستطيع المعلم التخطيط والاستجابة لاحتياجات المجموعة.

شكل ٦-٩ جزء من نموذج ملخص لفصل مدرسي أو مجموعة. هذا هو نموذج مجموعة أدوات المنهج الإبداعي للتقييم التطويري لأعمار من ٣-٥، ٢٠٠١. يوجد محاور أخرى حول تطور الطفل في صفحات أخرى "ر" تدل على "رواد" السلوك الموضوعين في الاعتبار.

ورقة ملخص عمل الفصل في فصل الصيف — المنهج الإبداعي والتطوري المستمر لعمر من ٣-٥ أعوام

الأطفال	التطور الجسدي			التطور المعرفي: التعلم وحل المشكلات				
	يتحكم في العضلات الصغيرة في اليد	يلسق بين حركات العين واليد	يستخدم الأدوات في الكتابة والرسم	يلاحظ الأشياء والأحداث بحرص	يتوصل إلى المشكلة بسلاسة	يظهر الإصرار في مواصلة المهام	يوضح الأسباب والنتائج	يطبق معرفته أو خبرته على سياق جديد
أندريه								
سامانثا								
فانيسا								

* املأ الجدول باللون الذي تستخدمه في وضع العلامات

تقوم ملفات المجموعة بتقييم نمو وإنجازات الفصل ككل. وعند مقارنة ملف المجموعة الذي تم عمله قبل التركيز الشديد على الملف الذي تم إعداده فيما بعد، فإن المعلم قد يقدر مدى ما تعلمه الأطفال من التجربة. قام الأستاذ جونزالس (Gonzales) بتقييم الأطفال قبيل مشروع عن النظام الشمسي، وقارن هذا التقييم مع الملف الذي تم إعداده بعد هذا المشروع. وقد وجد أن هناك مجموعة ثانوية فحسب من الأطفال يعرفون الكثير عن النظام الشمسي الذي تعلموه من الوحدة. وقد ساعدته ملفات المجموعة على اكتشاف أي الأطفال لم يستفد مما تعلمه وتحليل سبب ذلك. وتساعد تلك الملفات المعلمين أيضًا على تقييم طرق تدريسهم وتحسين مدى فعاليات تلك الطرق.

إرشادات اختيار وتنظيم محتوى ملفات المجموعة

كـي تكوّن ملف لمجموعة محـددة في فصل مدرسي معين، عليك باختيار أو بعمل جدول ذا خطوط أفقية ورأسية متساوي الأبعاد كما هو موضح فـي شكلي ٩-١٤ (صفحة ٢٦٧) أو ٩-١٥ (صفحة ٢٦٩) سجل أسماء الأطفـال على الجانب الأيسر، ثم أتبع الإرشادات التالية.

حدد ما سيوضع في الملف. إن اختيار ما يوضع في الملف يعتمد علـى احتياجات المعلم المخططة. يوضح الـشكل ٦-١٠ نمـوذج مُعـد لتـسجيل ملاحظات مسرحية اجتماعية قام بها الأطفال. وقد أوضح الشكل ٥-٩ (صفحة ١٣٠) نموذج مُعد لتسجيل مدى *استيعاب* وتوظيـف الأطفـال للمـصطلحات المستخدمة في وصف المقاس. عندما تكون المعلومات الناتجـة عـن التقيـيم مسجلة، فيمكن أن تستخدم في عرض أو "كتابة" لمحة عن احتياجات وقـدرات المجموعة، وتحديد أي الأطفال يحتاج لمساعدة في تعلم أشياء محددة.

حول سجلات المجموعة الحالية إذا أمكن إلى ملفات. استخدم قلم محـدد ذو لون مختلف لكل مجموعة أو مجموعة ثانوية، وضع دائرة أو سلط الضوء على الأداء الذي يقع في نفس المجموعة.

أنشئ نموذج منفصل لملف المجموعة إذا كان ذلك ضروريًا. في بعـض الأحيان تكون المعلومات في سجلات الأفراد، حيث يوجد سجل واحـد لكـل طفل، لكنك تحتاج إلى ملف للمجموعة. هذا يحدث غالبًا عند القيـام بإعـداد ملخص أو باستخدام منتجات العمل أو الملفات أو السجلات الروائية. قم بوضع التقسيمات أو المجموعات المحددة فـي الأعمـدة واكتـب أسـماء الأطفـال المدرجون في هذه المجموعة في العمود الملائم.

ضع علامة لكل ملف، تحديد المجموعات أو المجموعات الثانويـة. أمـا عند استخدام الألوان في التشفير يجب كتابة اللون المستخدم لكل مجموعة في أعلى الصفحة.

قسم مجموعة من السلوكيات. قم بعمل التقسيمات التي لديها مدلول فـي عملية التدريس، أي لماذا وكيف ستقوم بالتدريس. هناك عدة أمثلة فيما يلي:ـ

- استخدم احتياجات الأطفال كأساس للتصنيفات، مثـل: "يحتـاج إلـى تمهيد" "أو "يحتاج إلى الممارسة" أو "يحتاج مزيد من التحدي".

شكل ٦-١٠ نموذج الملاحظات المسجلة عن مسرحية اجتماعية قام بها مجموعة من الأطفال

قم بالملاحظة خلال أسبوع. ملحوظة: ضع علامة (✓) = نعم

		المشاهد المسرحية		الأدوار			الموضوعات			مهارات اجتماعية			
التاريخ: الاسم	ابتداع نص	تمثيل مشاهد واقعية	استخدام مشاهد بشكل رمزي	تحديد الدور (الأم، الأب،...إلخ)	أداء أكثر من دور	تحريك الأشياء كأنهم ممثلين	دمج أكثر من موضوع	دمج الموضوعات الجديدة من الحياة والأدب...إلخ	دمج موضوع تعلم القراءة و الكتابة في موضوع المسرحية (قراءة، كتابة في مركز، كتابة، إلخ)	حل المشكلات الاجتماعية التي تظهر في المسرحية	تضمين كل الأطفال و عدم استثناء أي منهم	استئناف المسرحية بعد فترة انقطاع (في اليوم التالي أو خلال نفس الفترة)	دمج اقتراحات المعلم وما يقدم من دعم

- استخدم طريقة تقسيم المجموعات التي تصف المستويات المختلفة من التفوق مثل: "عدم وجـود دليل" و"يتم تطويـر ذلك" أو" يتم التحكم في ذلك" أو"البداية إلى" أو"القيام بذلك" أو "برع في ذلك".
- استخدم المهارات الثانوية لتقسيم مجموعة السلوكيات. هنـاك أمثلـة على ذلك وهي: "يستطيع القص" أو "يسـتطيع عمل فتحة واحدة" أو "يمكنه عمل خط مستقيم" أو "قطع دائري".
- قسـم المجموعات طبقـاً لمسـتويات الأداء مثل "تعبيري" أو "اللغة المستقبلة" أو "الإدراك" و"الاستدعاء".
- استخدم المحتوى كأساس للمجموعات مثل "عمليـات الجمـع" فـي الرياضيات.
- استخدم الخطوات المحددة في اكتساب المهارات. على سبيل المثـال: استخدم مستويات المهارة الموصوفة في تطور تعلم القراءة والكتابة: "القارئ المبتدئ" و"القارئ في سن مبكرة" و"القارئ المستقل" و"القارئ الماهر".
- استخدم مستويات الأداء المحدد في الموضوعات الرئيسية الملائمة.

قم بجمع واستخدام ملفات المجموعة في أسرع وقت ممكن. وحيث أنهـا تستخدم للتخطيط في الفصل المدرسي، فقد يقل استخدامها عندما يكون قد مـر عليها عدة أسابيع.

استخدم ملفات المجموعة عندما تقوم بالتخطيط. استخدم هـذه الملفـات لتحديد الأنشطة الملائمة للأطفال أو لمجموعات محددة منهم. ثم قـم بمقارنـة هذه الملفات عبر الوقت لتحديد التغييرات اللازمة في التوجيهات.

وصف وتعريف ملفات الفرد

يقوم ملف الفرد أو الموجز الخاص بالفرد بدمج المعلومات التي تم الحـصول عليها من التقييمات التي أجريت في الفصل المدرسي داخل ملخـص قـدرات طفل محدد. وتركز الملخصات على أحد أبعاد التطور أو تقديم صورة عامـة عن الطفل.

هناك عدة أنواع من هذه الملفات. فهناك نوعان غالبًا ما يتم استخدامهما بطريقة نموذجية وهما قوائم الفحص والملخصات المكتوبـة. تنقـسم قائمـة

الفحص دائمًا إلى أنــواع فرعية وتحت فرعية طبقًا لمدى اكتساب المهارة أو بيان الأهداف أو بطاقات التقارير. ومثل كل الأدوات فإن لقــوائم الفحــص مزايا وقصور. إنها تتيح قليل من المعلومات بجانب ما يوجد في القائمة. انظر شكل ١١-٤ (صفحة ٣١٢) كمثال على ذلك.

من الممكن أن تدون الملخصات المستمرة والمكتوبة في نماذج ســجلات مكونة من أعمدة مثل النماذج المستخدمة في العديد من برامج عمل الــسجلات الروائية. انظر الشكل ٩-٦ (صفحة ٢٥٧) سيوضح كمثال لذلك. وقد تكــون العناوين هي محاور التطور والتعلم التي يتم التركيز عليها في برنامج محــدد. سوف تجد أنه في كل عمود ستكتب جملة ملخصة لحالة وتقدم الطفل وتــاريخ كتابتها. ولدعم هذا السجل يجب وضع ملاحظات عن المكان الذي يمكــن أن تحصل منه على دليل عن الأساس التي تمت كتابة هذه الجمل عليه. كما يمكن تضمين ملاحظات عن اهتمامات المعلم وردود أفعاله والأشــياء التــي ســيتم مراقبتها. وبينما يحدث التطور، يمكنك إضافة ملخصات جديدة. وحينما يحــين الوقت لإدراج المعلومات في تقرير عن التقدم، تكون البيانات الحالية والسابقة عن الموضوع الذي ركزت عليه المدرسة متاحة. وبالفعل فإنــه فــي حالــة الضرورة القصوى، يمكن أن يعمل نموذج التسجيل كملخص.

أهداف ملفات الفرد

توثق هذه الملفات قدرات الطفل ونماذج سلوكه، وتتيح المعلومات للتخطــيط، كما تستخدم كدليل عند تعذر وجود المعلومات. إنها وجهة نظر شــاملة لمــا يكون عليه الطفل والمكان الذي يأمل المعلم أن يــصل الطفــل إليــه، وذلــك بالتركيز على الطفل ككل، وليس على جانب واحد فقط ـ حيث يتم التركيــز على قدرات الطفل العامة وليس على المهارات المنعزلة أو محتوى محدد. إنها تسجل تقدم كل طفل على حدة كمعلومات عــن نمــاذج الاهتمــام، والتطــور والتفاعل الناشئ. وتساعد هذه الملفات المعلمين علــى دراســة المتناقــضات، ونقاط التميز، وأساليب الاتجاهات التي يصعب رؤيتها عند إلقاء نظرة سريعة على أحد التقييمات. وكملخص لهذا فهي تساعد المعلمين على معرفــة وفهــم احتياجات كل طفل.

كما أن هذه الملفات تساعد المعلمين على التخطيط لتلبيــة الاحتياجــات والقدرات الفــردية. على سبيل المثال، عند القيام بتجميع مواد ملف الطفــل

بيتر، لاحظ المعلم أنه لا يشارك أبدا في الأنشطة الفنية، لكنه يحب الأرقام والإحصاء والأعمال اليدوية. وقد يستخدم المعلم هذا الاهتمام المحدد لدمج بيتر في النشاط الفني. كما قد يحدد المعلم الطفل الذي يكون لديه مشكلة في تكوين أصدقاء أو لا يشارك في المحادثات، ويخطط الأنشطة لمساعدته. تساعد ملفات الفرد كذلك المعلمين على الفحص لاستكمال عملية التوثيق.

إن ملف الفرد مهم في عمل الملخصات الروائية وبطاقات التقارير والملفات المجمعة والعمل التعاوني. وتعد التقارير الروائية القائمة على الأدلة المجمعة خلال العام أكثر دقة من الأشياء التي يتذكرها المعلم. يمكنك الرجوع إلى شكل ١١- ٢ (صفحة ٣٠٩) كمثال على تقرير عن تقدم الطفل مقدم للآباء.

إرشادات اختيار وتنظيم محتوى ملفات الفرد

تحديد عدد التصنيفات التعليمية والتطويرية في الملف. قد يكون وجود من ٦ إلى ١٠ محاور كافية لمعظم فصول المدرسة وهو نفس العدد تقريبًا المستخدم في الملفات وملفات المجموعة. يجب عمل نموذج يكون به نفس التصنيفات لكل طفل في الفصل.

استخدم التصنيفات المشابهة لما تكون موجودة في سجلات الملفات والتقارير الملخصة. يجب تخطيط هذا الموجز حتى يساعدك في إعداد بطاقات التقارير والملخصات في نهاية العام. ويجب وضعه كدليل في الملف حتى يستطيع الموجز تلخيص المعلومات في الملف. إذا كانت مقاييس الولاية أو الحي قيد الاستخدام عليك بعمل إشارة لها.

استخدم نظام ثابت للمراجع لدعم الأدلة. يجب كتابة التاريخ والبيانات الأولية متبوعة بنوعها ومكانها في الملفات الخاصة بك. يجب استخدام نفس الاختصارات في جميع الملفات. يجب الاحتفاظ بسجلات البيانات الأولية منسقة مع الموجز. فعلى سبيل المثال، إذا تم تخزين سجلات البيانات الأولية في ملفات الأطفال يجب أن تكتب عليها كلمة "ملف" ويتيح تدوين المرجع لأي فرد سهولة العودة إلى السجلات الأساسية عند الضرورة.

استخدم كل المعلومات المتاحة. بما فيها عينات العمل المتصلة بالملف وتقييمات المجموعة والسجلات الروائية وعينات الأداء وأي معلومات

مستخلصة والمشروعات الفردية والجماعية وجداول المشاركة وإحصاءات التكرار وأي من المعلومات المتواجدة في ملفات الأطفال.

قم بتجميع المعلومات لمحور وطفل واحد في كل مرة. عليك مراجعة كل التقييمات للطفلة ماريا والمنتجات المتصلة بالتطور المعرفي ثم راجع تقييم تطورها في اللغة، والاستمرار حتى يكتمل الموجز الخاص بها. وبعد ذلك انتقل إلى الموجز الخاص بالطفل فيل (Phil) عند تجميع هذه المعلومات على أساس طفل واحد في كل مرة، فإنك تكتسب تفهمًا لاحتياجات هذا الطفل كفرد. وهذا لن يحدث إذا عملت مع صفحات عدة أطفال بالتتابع.

لخص الاتجاهات التي تُظهر النمو أو التطور في التعلم. يجب أن تقارن التقييمات التي أجريت في أوقات مختلفة كما يجب أن تبحث عن تقارب المؤشرات التي تظهر الاتجاه في التطور. فعلى سبيل المثال، فإن المدخلات قد تلخص التقدم أو الحركة من مكان لآخر في تسلسل تطوري. هذه المدخلات قد توضح أن الطفل قد انتقل من مجموعة لأخرى في ملف المجموعة أو كيف يتغير أحد نماذج السلوك. فعلى سبيل المثال، في بداية الفصل الدراسي أظهر الطفل لويس غضبًا شديدًا عندما تركته والدته. ولكن بحلول الأسبوع الثالث لم يعد يبكي.

لخص الخصائص الفريدة للطفل. ينبغي أن تصف الاتجاهات والميول مثل مستوى الدوافع والمثابرة التي تتضح من خلال أنواع مختلفة من التقييم. على سبيل المثال، تتضح حماسة ومثابرة الطفلة ليسلي عندما تنظر إلى عدد المرات التي تحاول فيها بناء مدينة كبيرة باستخدام مكعبات في أثناء أحد التقييمات. وبعد انهيار هذا البناء إحدى عشرة مرة قامت الفتاة باللجوء إلى عمل بناء أصغر. عليك بالبحث عن السلوك المتشابه في السياقات المختلفة. إن ليسلي ليست مصرة على البناء بالمكعبات فحسب، لكنها تحاول كذلك القيام بالمهام الأخرى بنفس الطريقة.

قم بضم السلوك أو المحاور التي سيتم مراقبتها. قم بإضافة المدخلات التي تود أن تتابعها. هذا الموجز قد يخدم كمذكر أو ملف "لإتباع". إن الأستاذ زاتوس قلق لأن الطفلة ميا هادئة ولا تشارك في الفصل. إنه يدون ذلك على الموجز الخاص بها لمساعدته على تذكر فحص تقدمها داخل التفاعلات في الفصل.

قم بتحديث الموجز في أوقات محددة. يجب إدخال المعلومات في وقت مبكر من العام للمقارنة مع المعلومات المجمعة فيما بعد. عليك بمراجعة محتويات الموجز الخاص بالأفراد عدة مرات في كل عام؛ في نصف، ونهاية العام، وقبل مؤتمرات الآباء، وإعداد التقارير. في منتصف العام، قم بمراجعة الإضافات وعمل مدخلات جديدة. وفي نهاية العام قم بمراجعة هذا الموجز وإضافة مدخلات لتوثيق النمو منذ منتصف العام وقم بوصف الحالات في نهاية العام. وكلما حدثت هذا الموجز كان ذو قيمة في الفصل.

وبينما تتغير نماذج السلوك، عليك تدوين هذه التغييرات في العمود الملائم. كما يجب تدوين الاستنتاجات والانعكاسات. وإذا أشارت المعلومات الجديدة إلى أن هناك استنتاج أو اتجاه سلوكي غير صحيح عليك باستبعاده وتدوين التفسير الجديد.

رتب المدخلات ترتيبًا زمنيًا. لتحديد التغييرات في نماذج السلوك يجب أن تجمع المعلومات في ترتيب زمني.

الملخص

يجمع المعلمون المعلومات ويلخصونها لتكامل المعلومات من مصادر وطرق وسياقات ويقللونها حتى تصبح في حجم يمكن التعامل معه، ويجعلون التقييمات السابقة متاحة للتحليل والتفسير المستمر. هناك ثلاثة طرق متصلة لجمع وتلخيص المعلومات وهي الملفات وملفات الأفراد وملفات المجموعة.

تمثل الملفات مجموعة النصوص والوثائق المنظمة والدقيقة لأدلة وتوثيق تطور وتعلم الأطفال بمرور الوقت. وهناك أربعة أنواع رئيسية لهذه الملفات: ملفات العرض التي تظهر عمل الطفل الممتاز أو المفضل؛ وملفات التقييم التي من خلالها يتم تحديد المحتويات وإعطائها نقاط؛ وملفات التوثيق والتي تتعامل مع الأدلة على عمل الأطفال وتقدمهم والتي يتم اختيارها لوضع وصفًا شاملاً للطفل؛ وملفات العملية التي تحتوي على العمل المستمر للمشروع الكامل. تلبي الملفات كثير من أهداف التقييم الرئيسية داخل الفصل المدرسي.

وهناك أربعة مناهج رئيسية لبناء هذه الملفات: المنهج الذي يتطلب مواد محددة؛ والمنهج الذي يتطلب أدلة في محاور منهجية أو تطويرية

ولكنه لا يحدد المواد والموضوعات؛ والمنهج الذي يجمع العينات الفردية والتي غالبًا ما تكون تلقائية من أنشطة الفصل المستمرة، والمنهج الذي يجمع بين المنهجين السابقين. وتختلف الموضوعات داخل الملفات تبعًا لعمر وتطور الأطفال وأهداف المدرسة. وتكون الملفات الجيدة مليئة بالمعلومات وسهل الحصول عليها. ويجب أن تكون المواد محددة حتى تكون مدلولاتها واضحة. وتعد مساعدة الأطفال على تعلم الاختيار والتقييم والتعبير في موضوعات الملفات هي لب العملية. ويمكن زيادة المعلومات المتاحة في هذه الملفات عن طريق تحديد وتفسير كل موضوع وتطوير الإجراءات والإرشادات لزيادة قدر المعلومات واختيار الموضوعات المتطورة تلقائيًا تبعًا للمعلومات بالإضافة إلى تميزها.

وتساعد النماذج والجداول التي تم نشرها المعلمين على جمع وتلخيص معلومات التقييم. ويمكن للمعلمين عمل هذه النماذج. ويلخص الملف أو الموجز الخاص بالمجموعة مجموعة السلوكيات داخل الفصل المدرسي، وتحدد مجموعات الأطفال المتشابهين في القدرات أو الاحتياجات أو الاهتمامات. وهي مفيدة لتخطيط الأنشطة لكل فصل كوحدة كاملة.

تقوم الملفات الفردية بمتابعة نمو الأطفال المتصل بأهداف وغايات الفصل المدرسي. فهي تلخص قدرات الأطفال الخاصة فيما يتصل بالنتائج التعليمية والتطورية العديدة وليست طريقة لعرض المهارات المنعزلة ومحتوى السلوك والأداء. وهي تخطيط لتلبية الاحتياجات الفردية وإعداد تقارير عن تقدم الأطفال لتقديمها للآباء، ولأغراض رسمية.

التطبيق الشخصي

١. إننا نقترح عدة طرق يستطيع من خلالها المعلمون الذين يبدأون في تطوير ملفات الأطفال تعلم عملية التقييم تدريجيًا: ابدأ بالمحور التطويري أو المنهجي، واستخدم موضوع محدد وعملية تعلم واحدة أو غيرها من جوانب التطور والتعلم التي يمكن أن تقوم بتقييمها. عليك بتقييم اهتماماتك وخبراتك ومهاراتك الخاصة. أي من هذه المناهج يلائمك في هذا الوقت؟

٢. افترض أنك كنت ستبدأ في تكوين ملف لعرض وتوثيق مستوى

تعلمك ومدى تطورك. ما هي الفئات التي سيحتويها الملف؟ ما هي المواد التي تود أن تضمها إليه؟ وضح أسباب اختياراتك.

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. يجب تحديد مزايا وعيوب مناهج بناء الملفات الأربعة، والتي تتمثل في: الموضوعات المطلوبة والأدلة المطلوبة، والعينات الفردية الفريدة والتركيبات. بأي طريقة تختلف المزايا والعيوب من معلم مبتدئ لمعلم متمرس وذو خبرة؟

٢. يجب تحديد ثلاثة أجزاء من الأدلة التي تود جمعها لتكوين ملفات الفصل في مرحلة الحضانة في محاور التطور العضلي البسيط والرياضيات والعلوم واللغة وتعلم القراءة والكتابة. يجب استخدام إرشادات التقييم والتحليل الموجودة في ملحق أ.

٣. يجب تحديد ثلاثة جوانب شاملة للتطور والتعلم التي ترغب أن تضمها إلى الملف أو الموجز الخاص بالفرد. يجب تحديد ثلاثة من التقديرات التي تود أن تستخدمها لتوثيق النمو في كل منها.

قراءات مقترحة

Clemmons, J., Laase, L., & Cooper, D. L. (1993). *Portfolios in the classroom: A teacher's sourcebook.* Jefferson City, MO: Scholastic, Inc.

Hamilton, R. N., & Shoemaker, M. A. (2000). *AMCI 2000: Assessment matrix for classroom instruction.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

National Education Association. (1993). *Student portfolios.* West Haven, CT: Author.

Northwest Regional Educational Laboratory. (1994). *Portfolio resources bibliography.* Portland, OR: Author.

Shaklee, B. D., Barbour, N. E., Ambrose, R., & Hansford, S. J. (1997). *Designing and using portfolios.* Boston: Allyn & Bacon.

Stone, S. J. (1995). *Understanding portfolio assessment: A guide for parents.* Reston, VA: Association for Childhood Education International.

Wortham, S. C., Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: A handbook for preschool and elementary educators.* Olney, MD: Association for Childhood Education International.

الفصل السابع

تفسير معلومات التقييم



قد يكون التقييم عديم الفائدة إذا لم يعرف المعلمون ما تعنيه المعلومات وكيف يستخدمونها لمساعدة الأطفال على التطور والتعلم. هذا الفصل يركز على تحليل وتفسير وفهم المعلومات التي تم جمعها. وسيقترح الفصل الثامن طرقًا لاستخدام هذا الفهم في القيام بالأنشطة والإجراءات داخل الفصل المدرسي التي

من شأنها تدعيم نمو الأطفال وتطورهم وعملية تعلمهم. وهاتان الخطوتان يمكن دمجهما عندما يقوم المعلمون بمهارة بتعديل المواد والتفاعلات لتلبية الاحتياجات الحالية للأطفال. وفى بعض الحالات، قد يكون من الصعب فهم معنى المعلومات، والأمر الذي يزداد صعوبة هو تقرير ما هي الخطوات التي لابد أن يتخذها المعلم والتي تعتمد أساسًا على تفسير تلك المعلومات. وتتوقف كلتا العمليتين على المعرفة والحكم المهني، حيث أنه سيحدث مزج في أثناء تلك الخطوات. يحصل المعلمون على المعلومات التي تم جمعها وتسجيلها وتلخيصها بشكل نموذجي ثم يقوموا بدمجها مع التفهم والرؤى الثاقبة والحدس والذي ينتج عن التفاعلات اليومية لهم مع الأطفال. وفي إطار هذا المزج بين المعلومات الموضوعية والحكم الدقيق يمكن أن يجرى تقييم الأطفال بطريقة أكثر مصداقية (Barnett & Zucker, 1990).

وهناك خطوتان رئيسيتان في تحليل وتفسير معلومات التقييم وهما: (١) ضمان واقعية ومصداقية البيانات (٢) وفهم مغزى النتائج.

ضمان مصداقية وواقعية البيانات

يعمل المعلمون لجعل التقييم حقيقيًا وملائمًا ودقيقًا ويمكن الاعتماد عليه (انظر الفصول ٢ و٤ و٥). وعليك قبل أن تفسر المعلومات أن تتأكد من:

- وجود عينات كافية.
- توافر عينات تمثل ما يتم تقييمه.
- الحصول على عينات متوازنة من عدة مصادر وطرق وسياقات مختلفة.
- تجميع الأدلة التي يتم الحصول عليها من عدة طرق.
- المعلومات تكون *ثابتة* عبر الوقت من حيث مصادرها وسياقاتها وطرق الحصول عليها (على أية حال في بعض الأحيان يظهر عدم ثبات واضح).
- الأدلة التي تتصل *بالواقعية* تكون بصفة عامة مرتبطة بالنواحي الأخرى من تطور وتعلم الأطفال وتكون ذات دلالة عند المقارنة بالأطفال من نفس العمر ومستوى التطور.

وعندما تنتقل من توثيق أفعال الأطفال إلى تفسير معناها فهناك عدة توجيهات تضمن الجودة والمصداقية وهي:

لتحديد مستوى التقدم يجب مقارنة الأداء في نقطتين أو أكثر في نفس الوقت

هذه النقاط يجب أن تكون منفصلة وكل منها على حدة لإعطاء الفرصة لإظهار مستوى التطور والتعلم. يجب التأكد من أن هذه الفرص تم توفيرها في فترات فاصلة ويجب أن تتاح مقارنة المعايير: فعينات الكتابة يجب مقارنتها مع العينات السابقة ومع عينات القراءة الشفهية بنظيرتها السابقة.

العمل من الملخصات والمعلومات المجمعة

يعمل استخدام واحد أو اثنين من الأوراق الملخصة، التي ترسم ملامح تقدم الأطفال تجاه الأهداف الرئيسية، على تجميع المعلومات من عدة مصادر وجعلها متاحة للتفسير وللاستخدام فيما بعد. قم باستغلال المعلومات المسجلة، ولا تعتمد على الذاكرة فقط (Barnett & Zucher, 1990) .

البحث عن النماذج، والتي تشمل نماذج الخطأ بدلاً من الأمثلة المنفصلة

إن النماذج الثابتة سوف تظهر بينما تقوم أنت بجمع المعلومات عن أي سلوك. فالحضور والتأخير هي نماذج للطرق التي تعرض بعض الرؤى الثاقبة والاتجاهات عن الأطفال وأسرهم ومدارسهم (Almy & Genishi, 1979). والغياب في اليوم الأول أو الأخير من الأسبوع قد يعطي مؤشرًا لمشكلة ما في المنزل، مثل الزيارات في عطلة نهاية الأسبوع للأب غير الوصي أو الرحلات الأسبوعية خارج المدينة. وبعض الأسر ربما لم تعتاد على إحضار الأطفال للمدرسة بانتظام وفي الوقت المحدد لها أو قد يكون هناك عدة صعوبات في وسائل المواصلات المستخدمة للانتقال. وإذا كانت هذه هي السنة الأولى التي يقضيها الطفل داخل مجموعة، فإن الأطفال صغار السن قد ينتقل إليهم أي مرض "منتشر". وقد يكون لديهم مشكلات مع المقاومة أو المناعة أو نقص الرعاية الطبية. وسوف تجد أن النموذج سيحتوي على أدلة تستطيع استخدامها للمتابعة حيث أن الأطفال الذين يمرضون كثيرًا سيفوتون الكثير من الأيام في

المدرسة. ومثل هـذه النماذج الثابتة للسلوك تنبه المعلمين إلى الأطفال الـذين يحتاجون للمساعدة الخاصة.

الاهتمام بنماذج التطور والاهتمامات والميول الفرديـة والفريـدة للطفل والمجموعة

لقد أخبرتك والدة مورجان أنه كان "بطيئًا" خلال تطوره ــ حيث لم يجلس في وقت مبكر أو في مرحلة ظهور أسـنانه أو المـشي أو الحـديث أو أي مـن المراحل الأخرى. أشار معلمه بالحضانة أنه: "يقوم بعدة أشـياء فـي الوقـت المناسب له". هذا النمط من المعلومات قد يساعدك في فهـم البيانـات التـي حصلت عليها. كما أن رغبة كاريتا في أن تكون مثالية تعد دليل واضح؛ حيث كانت تتجنب الأنشطة التي لا تبرع بها، وتسعى إلى التميز ــ إلى حـد ذرف الدموع ــ إذا كانت هذه الأشياء مهمة لها. قد تصبح الاهتمامات الفريدة لـدى الأطفال ومعرفتهم السابقة دليلاً لك عند محاولة فهم مـاذا تعنـي المعلومـات المحددة. فالأطفال في فصل دونا فرانك لا يوجد لديهم اهتمام بالديناصورات، ودائمًا ما تعتمد وحدتها على الطلاب الفضوليين، وبإعادة النظـر وجـدت أن معظم الأطفال اكتشفوا الكثير عن الديناصورات في العام السابق.

تحديد محاور الاهتمام

يجب معرفة إذا كان أداء الأطفال الحالي وتقدمهم هما محط اهتمـام الطفـل والآباء والمعلم والعاملين بالمدرسة. وإذا كان الأمر كذلك يجب النظر بتعمـق في دائرة الاهتمام بالمنهج التطوري، وإلقاء نظرة أعم على كل محاور التطور، وتقييم المهارة أو السلوك في سياق مختلف أو إعادة التأكد من وجود مؤشرات إلى الحاجة للمساعدة الخاصة. عليك باستشارة المتخصصين المتاحين لديك.

بافتراض أن الطفل الصغير الذي يكون لديه مشاكل في إتباع الإرشادات والتوجيهات، فإنه يبدو غير مهتم أثناء الوقت المخصص لروايـة القـصص، ونادرًا ما يلعب مع الأطفال الآخرين في الداخل أو الخارج، ويرد بصورة غير ملائمة خلال المحادثات أو المناقشات. سوف يجد المعلمون والأطفال الآخرون مشكلات في فهم كلام هذا الطفل. ولـذلك فهـو يتغيـب باسـتمرار. تحـدد المعلومات المتاحة مدى الاهتمام بوضوح والحاجة إلى مزيد من المعلومـات المتنوعة لتحديد مصادر المشكلة ووضع سياق للخطـوات الـلازم اتخاذهـا

وتطوير سياق الأفعال. ماذا يرى الآباء في المنزل؟ هل هناك أدلة في سجلات الرعاية الطبية للصغار أو تاريخ تطورهم؟ هل هناك مواقف اتبع فيها الطفل الإرشادات وكان شديد الانتباه لما يحدث؟ هل هناك مواقف لم يستطع الطفل خلالها إتباع هذه الإرشادات؟ ما هو رأي خبراء الكلام واللغة؟

تفسير وفهم مغزى نتائج التقييم

يتطلب فهم مغزى معلومات التقييم أن يقوم المعلمون بفحص الأدلة المستقاة من وجهات نظر مختلفة. فوجهة النظر الأولى تحذيرية: تقوم بوضع عدة افتراضات عن المعاني الممكنة، ولكنها تتعامل معهم بحرص حتى تكون منفتحًا على التفسيرات البديلة. أما وجهات النظر الثلاثة الأخرى فهي إرشادات أو مناهج رئيسية لتحليل المعلومات عن الأطفال. وهذه الأمثلة تلقي الضوء على كل من هذه الإرشادات بصورة منفصلة، لكن عندما تعمل مع الملخص والمعلومات الأولية، فإنك سوف تستخدمها بشكل متزامن. يجب التفكير في أداء الأطفال ومستوى تفهمهم عند وجودهم في مرحلة انتقالية بدلاً من التفكير في نقطة محددة على مدرج ما، ويجب مقارنة أدائهم وفهمهم للتوقعات التطورية أو المنهجية؛ (الغايات والأهداف والمقاييس)، بالإضافة إلى تحليل المعلومات للحصول على دليل على استمرار عملية التعلم واستراتيجياته التي يستخدمونها. كل هذه المناهج سوف تعرض المعلومات المتصلة لتحفيز عملية تعلم الأطفال.

بناء افتراضات متعددة عن المعاني الممكنة مع التعامل معها بحرص

تجنب التفكير في مصطلحات المطلق واليقين. فلا يوجد هناك صيغة بسيطة للتفسير، فإذا قام الطفل بتصرف معين ولنرمز له بالرمز س، فإن معناه سيرمز له بالرمز ص فقط ولا يحتمل أن يكون له معنى آخر. قد يكون للمعلومات معان متعددة تتوقف على ما الجانب الذي تركز عليه. إن التطور البشري معقدًا وليس من السهل دائمًا فهمه. ضع في الاعتبار كل الجوانب التي تتصل بقرارات الفصل المدرسي. وقد يكون لتوثيق جهود الأطفال لحل المسائل الحسابية في الحياة الحقيقية تفسيرًا واحدًا إذا قمت بتحليل نماذج

الخطأ، وتفسيرًا آخرًا إذا قمت بالحكم على ميله تجاه استخدام الحساب، ويظل هناك تفسيرًا آخر إذا كنت مهتمًا بمستوى التطور. وقد يتيح التشاور مع الزملاء مزيد من الرؤى الثاقبة ويساعد على مواصلة التركيز على تقدم واحتياجات الأطفال بدلاً من إلقاء اللوم على الطفل أو منزله أو معلميه السابقين عند مواجهة أي مشكلة (Johnston, 2003) .

يجب أن تغير التفسيرات فقط عن ما تعرفه حقيقة. على سبيل المثال، إذا لم يستطع الطفل القيام بما هو متوقع منه أن يفعله أثناء التقييم، فإننا نرى هذا فحسب. لكننا لا نعرف أنه لا يستطيع القيام بهذا الأمر. قد تحظى النتائج الإيجابية بمزيد من الثقة أكثر من النتائج السلبية. فإذا قام الطفل بفعل محدد ـــ مثل أن يقرأ بصوت مرتفع أو أن يقذف الكرة على مرمى يديه أو أن يساعد زميله بالفصل أو أن يشارك في نقاش يدور داخل الفصل ـــ فإننا ندرك أن الطفل لديه القدرة على فعل ذلك. إننا لا ندرك قدرة الأطفال على أداء المهام التي لم يقم بها أو التي كان أدائه ضعيفًا فيها (Lidz, 2003).

إن الأطفال يتغيرون بسرعة. كما تتغير معرفتنا عن تطور الأطفال وتعطينا رؤى جديدة ثاقبة في معاني الأشياء التي يقوم بها الأطفال، وطرقًا جديدة لفحص سلوكهم واستجاباتنا تجاهها. وحتى في أفضل الأحوال، فإن معلومات التقييم لدينا هي عينة صغيرة فقط لما يستطيع الطفل أن يقوم به ـــ وهي عينة قائمة أولاً على المدرسة أو سلوك متصل بالمركز، والتي قد تعكس أو لا تعكس مهارة الطفل الكلية. فإنه من الصعب توثيق بعض المعلومات الأكثر أهمية عن الأطفال وانجازاتهم مثل: الدافعية والتوجه نحو السيطرة والرغبة لزيادة المجهود ودعم وتشجيع الأسرة.

يجب الاحتفاظ بنظرة شاملة للطفل. والتركيز الشديد على نواحي التطور أو التعلم، التي تعد مهمة في أي برنامج، قد لا يكشف عن الميول الأخرى للأطفال. أما التركيز المتزايد على اللغة وتعلم القراءة والكتابة في معظم برامج الطفولة المبكرة قد يخبئ ميول الأطفال في الرياضيات والعلوم والفنون والعلاقات الاجتماعية.

تحليل الأداء داخل مجموعة أو خلال فترة انتقالية يقوم من خلالها الطفل بوظيفته

من الأفضل دراسة التطور على أنه سلسلة متصلة، تتحرك نحو السلوك أكثر

تعقيدًا ونضجًا (Bodrova & Leong, 1996; Vygotsky, 1978) . أيًا كان ما يفعله الأطفال أو يقومون به فإنه يشير إلى مكانه داخل مجموعة أكبر أو خلال الفترة الانتقالية التي تعكس الحدود القصوى والدنيا لقدرته في هذه النقطة في وقت محدد (Airasian, 2001; Gage & Berliner, 1998). وهناك عدة أسباب لقدرة الفترات الانتقالية على وصف أداء الأطفال بشكل أفضل من نقطة محددة: من حيث الخطأ في القياس، والتنوع الطبيعي في مستوى التطور والتعلم، وطبيعة عمليات التطور، وتأثير حجم وطبيعة المساعدة.

الخطأ في القياس. يجب أن نتوقع بعض الأخطاء في المعلومات الموجودة لديك. على سبيل المثال، فمهام الأداء أو الوظائف المتصلة بمواقف محددة غالبًا ما تتطلب من الأطفال إعطاء استجابة شفهية أو حركية. إذا لم يستجب الطفل فلن نستطيع استنتاج أنه لا يستطيع فعل ذلك، بل إنه لم يفعل ذلك فحسب، أما التقديرات الدقيقة لقدرة اللغة الشفهية للأطفال فيصعُب تحديدها. والمستوى الأعلى للمجموعة أو فترة الوقت الانتقالية قد تكون أعلى من النماذج. إن الأطفال أكثر حساسية للتأثيرات الخارجية مثل الجوع والمرض أو الاضطرابات أو المشكلات في المنزل والتي قد تؤدي إلى أخطاء في القياس. بالإضافة إلى الأخطاء التي يقوم بها البالغون عند توثيق سلوك الأطفال.

التنوع الطبيعي في التطور والتعلم. هناك عدة عوامل متنوعة لما يُعد عملية "طبيعية" في عملية التطور والتعلم، وهي عوامل متنوعة طبيعية والتي من خلالها يتم اكتساب السلوك ومعدل أو سرعة الاكتساب (Berk, 2006) . إن مقاييس وتسلسل تطور الأطفال يتم استنتاجها دائمًا من الأعداد الكبيرة من الأطفال، ولا يتوقع لأي طفل أن "يتصرف" بشكل ملائم لدرجة كبيرة لهذا السبب، والإرشادات المنشورة لتطور الأطفال غالبًا ما تشير لسلسلة أو لفترة انتقالية، بدلاً من الإشارة إلى نقطة محددة. ولكل طفل نماذج تطور فردية ومتميزة. يبدأ الأطفال "الطبيعيون" المشي في أي مكان من عمر ٩ إلى ١٨ شهرًا ــ هناك تنوع هائل في المرحلة العمرية الصغيرة. وإذا كانت هذه الاختلافات تتواجد في الجوانب التطورية العالمية والطبيعية، فإننا نتوقع تنوعًا كبيرًا على أقل تقدير في معظم جوانب التطور الأخرى، وفي أداء الأطفال المتصلة بالنتائج المتوقعة للطفل.

طبيعة عمليات التطور. يعد تطور الأطفال أمرًا حيويًا ديناميكيًا. وهو يتغير من يوم لآخر، ومن أسبوع لآخر. فما لا يستطيع الأطفال القيام به اليوم قد يقومون به غدًا، وخاصة، إذا قدمت لهم مساعدة ملائمة. وقد يتأخر الأطفال في التطور بسبب المرض أو الضغط أو عوامل أخرى. وقد يزداد معدل التطور في محور محدد أو خلال كل المحاور. قد يحتاج الطفل الذي تدور مفردات كلماته حول أسرته وأصدقائه إلى تعلم المفاهيم المجردة. والصغير الذي يتطور بصورة طبيعية إلى حدٍ ما في محاور أخرى قد يتأخر في اكتساب المهارات الاجتماعية.

تأثير حجم وطبيعة المساعدة. بالإضافة إلى المقاييس العامة وإرشادات التطور التي تؤسس مبدأ "التفكير داخل مجموعة أو خلال فترة انتقالية" بدلاً من النقاط، يجب وضع مسألة حجم وطبيعة المساعدة التي يتلقاها الطفل أثناء تأسيس منطقة التطور التقريبي في الاعتبار، وهو النوع الخاص من المحاور المذكورة في الفصل الثالث. في إطار هذا المفهوم عن التطور، فإن منطقة التطور التقريبي لديها حدين. الحد الأول هو المستوى الأدنى ويمثل الأداء المستقل للطفل ـ أي ما يستطيع الطفل عمله بمفرده. أما الثاني وهو المستوى الأعلى فهو أفضل ما يقوم به الأطفال باستخدام الحد الأقصى من المساعدة (Bodrova & Leong, 1996). وبداخل هذه المنطقة هناك مستويات مختلفة للأداء الذي يحصل على مساعدة جزئية.

وتعطي قدرة الطفل على الاستفادة من الاقتراحات والدوافع الأدلة على عمليات التفكير التي يقوم بها، ومستوى توظيفه، وسلسلة المهام القادر على تعلمها (Bodrova & Leong, 1996; Campione & Brown, 1985; Vygotsky, 1978) . وتحاول تقنيات التقييم الفعالة اكتشاف قدرة الصغار على الاستفادة من الدعم في أداء المهام (Campione et al., 1991; Cronbach, 1990; Feuerstein, 1979; Lidz, 2003). عليك بالبحث عن التطور والتعلم اللذان يكونان في مرحلة تشكيل ويعطيان التحفيز، ويقدمان الاقتراحات والإشارات لترى ما قد يقوم به الطفل الصغير في وجود هذه المساعدة.

وكمثال على كيف يقوم المعلم بإعطاء وتفسير استفادة الأطفال من المساعدة، افترض أنك أحضرت مجموعة من قواقع البحر للأطفال لفحصها، وتقسيمها في أي مجموعة يريدونها. بعض الأطفال قد يفهمون في الحال الاحتمالات، ويقومون بالتقسيم وإعادة التقسيم باستخدام طرق خيالية ومميزة.

وهم لا يحتاجون إلى أي تلميحات؛ ففي الحقيقة إن الاقتراحات قد تعوق منهجهم الإبداعي الذي يتبعونه في هذه المهمة. وبعض الأطفال قد لا يفهمون أي شيء غير أنها مجموعة من الأصداف. وهم يكونون غير واعين للاقتراحات والإشارات، سواء كانت شفهية أو غير شفهية. ولكن المجموعة الأخرى قد لا ترى أي شيء أو ترى فقط المجموعات الأكثر وضوحًا، ثم تتفهم الإشارات البسيطة بسرعة. سوف يساعد ورق الظل الذي يتم وضعه على جانبي الأصداف الأطفال كي يقوموا بالتصنيف والترتيب على أساس الاختلاف في الألوان. ووصف الأصداف التي تم ترتيبها عن طريق الحجم سوف يجعلهم يصنفونها على أساس الحجم وإعطاء تعليق مثل: "انظر إلى مدى عمق الأهداب "سوف يؤدي إلى الفحص والتقسيم على أساس تعريف تلك الأهداب. إن هؤلاء الأطفال هم من يستفيدون من مساعدة البالغين على مواصلة تطورهم (Bodrova & Leong, 1996, Rogoff, 1990)، ويكون الدعم عن طريق الورق الملون، والإشارات في إطار منطقة التطور التقريبي الخاصة بهم.

عليك بتوثيق وتفسير معنى كيفية قيام الأطفال باستخدام المحفزات والإشارات والاقتراحات. والأطفال الذين لا يستوعبون هذه الإشارات قد يحتاجون إلى خبرات على مستوى أبسط أو مساعدة أكثر. وقد يحتاج الأطفال الذين يبتعدون عن استيعاب هذه الإشارات إلى شرح وتفسير أفكار التصنيف داخل منطقة التطور التقريبي الخاصة بهم أو إلى مهام مساعدة تمدهم بالمزيد من التحدي.

ونحن لا نستطيع أن نفهم معنى ما يقوم به الأطفال إذا لم نعرف بعض الأشياء عن قدر وطبيعة المساعدة التي يتلقونها.

التعامل مع تأثير السياق الاجتماعي الثقافي على أفعال الأطفال

إننا لا نستطيع تفسير سلوك الأطفال بعيدا عن السياق الاجتماعي والثقافي الخاص بهم (Goodenow, 1992). هذا السياق يتضمن على مع من، وما، ومتى، وأين تحدث التفاعلات: من الذي يتفاعل معه الطفل؟ وما هي المواد المستخدمة؟ وما الوقت والظروف المحيطة به؟ يجب البحث عن أمرين: الطرق التي قد يعوق به السياق سير عملية التطور والتعلم، والطرق التي قد يدعم بها السياق عملية التطور والتعلم. كلا الأمرين يساعدك على فهم أفعال

الأطفال وما سيفعلونه في المستقبل.

قد تشتمل المعوقات على أشياء مثل وضع الأساس والمعدات بطريقة تعطي للأطفال إشارات خاطئة عما يجب أن يفعلونه مثل الإجراءات التي تشجع الأطفال على زيارة بعضهم البعض بدلاً من إتمام المهام أو الجري حول الملعب أو في صالة الألعاب الرياضية بدلاً من استخدام المعدات. وقد تحتوي على اختياراتهم من المواد: حيث الكتب والألعاب، والأنشطة، والأغاني التي لم يعد الأطفال يهتمون بها؛ أو المواد التي قد تكون صعبة أو سهلة للغاية؛ أو المواد التي تحفز السلوك العدائي. وقد يتوقع البالغون من الأطفال أن يكونوا بارعين في أداء الأشياء التي بدأوا لتوهم في تعلمها.

يشتمل الدعم الكامل على التوجيه الواضح الذي يتعلق بما يفترض على الأطفال القيام به، وتأسيس البيئة لتحفيز السلوك المرغوب به، ووجود مواد متاحة معدة وكافية، بالإضافة إلى الدعم المحدد الذي يمكّن الصغار من فعل ما يفترض عليهم القيام به، ويجب التأكد من أن الأطفال يستطيعون أن يروا ويسمعوا، والحرص على تقليل التشتت، والتدرب على ممارسة السلوك المتوقع وتوفير الوسطاء الجاهزين لمساعدة الصغار على التعلم.

يجب دراسة السياق بالإضافة إلى دراسة الأطفال حتى تستطيع تحديد المعوقات، والعمل على تقليلها، هذا بالإضافة إلى تحديد الدعم وزيادته أو تعديله عند الضرورة.

مقارنة الأدلة مع توقعات المنهج أو التطور

تساعد النتائج المنهجية والتطورية المتوقعة في تحديد "الأشياء التي ستقيم" (انظر الفصل الثالث). وعند هذه النقطة، سوف تنظر إلى الخلف للرجوع إلى هذه النتائج المتوقعة كأساس لتفسير معلومات التقييم.

مقارنة الأدلة مع التسلسل العام الحالي للتطور. تشكل إرشادات التطور أو التسلسل الوضع الحالي للمعرفة والفهم في المحاور التطورية الأساسية للطفل: المحور الجسدي، والاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي واللغوي. تلخص إرشادات التقييم والتحليل في ملحق أ هذه المعرفة لعمل مرجع يسير. ويجب مقارنة أداء الطفل أو الأطفال للإرشادات في الأساس الملائم، ويجب تحديد الوضع التقريبي للطفل في التسلسل الذي تغلب عليه التطورات الأولية، وأي تطورات لاحقة تظهر. لكن هناك تحذير: عليك باستخدام التسلسل التطوري

كدليل، وليس كحدود صارمة. وتذكر أن هذا التسلسل لا يمكن الاعتماد عليه كليةً، وهو لا يغطي كافة جوانب التطور. بالإضافة إلى ذلك، هناك بعض الفجوات في استيعابنا لكيفية تطور بعض المحاور.

ويجب الحكم على ما إذا كان التقدم الذي يحرزه الطفل ملائمًا، وإذا كانت فرص التعلم والتطور تحتاج لإعادة صياغتها. وكثير من أهداف المنهج والتطور تستغرق وقتًا طويلاً لتحقيقها. لا تفزع إذا كشف الفحص الذي يُجرى في شهر نوفمبر أن الطفل الصغير (أو فصلاً مخصصًا للأطفال الصغار) يبتعد كثيرًا عن تحقيق أهداف نهاية العام. يجب تحديد موضع الطفل في سلسلة التقدم للمساعدة على تقرير ما إذا كانت طرق المنهج الحالية ملائمة أو تحتاج لبعض التعديلات.

يجب أن تبحث في كيفية إجراء الفحص للوضع التطوري ومدى تقدم المنهج، باستخدام الأمثلة المبسطة. ويبين الشكل ٧-١ ملاحظتين على اللعب الدرامي للطفلة شانا (Shana) والذي تم عمله خلال ثلاثة شهور متباعدة تقريبًا. لذلك إنها تمثل التسلسل التطوري لهذا النوع من اللعب. وبمقارنة الملاحظة الأولى التي دونت في سبتمبر مع الجدول التطوري، استنتج المعلم أن سلوك شانا يبدو قريبًا ويماثل اللعب. وبالرجوع إلى الأدلة الأخرى فقد وجد معلمها مثالاً أو مثالين للعب الاجتماعي.

لكي تحدد مدى تحقيق التقدم خلال الوقت، يجب مقارنة أداء الطفل لعينات لنفس النوع من السلوك في فترتين أو أكثر من الوقت. يجب النظر إلى كلتا الفترتين وملاحظاتهم الخاصة بشانا، فملاحظات الفترة الأولى حدثت في ٢٣ سبتمبر والثانية في ٢٧ ديسمبر (انظر شكل ٧-١). تتحدث شانا مباشرة للأطفال الآخرين، وتتفاعل بشكل أكثر في المثال الثاني من المثال الأول. العينة التي تم أخذها في شهر سبتمبر تماثل اللعب الموازي، والعينة التي تم أخذها في شهر ديسمبر تماثل اللعب الاجتماعي البسيط. شانا لم تقم ببساطة بمبادلة اللعب بعد، ولا تساهم في الأدوار المكملة، وتشارك مترددة في التفاعلات. توضح الأدلة الأخرى عن لعب شانا، والتفاعلات في ساحة اللعب وفي منطقة المكعبات سلوكًا متماثلاً ويدل على أن شانا اجتازت مستوى واحد للتسلسل التطوري بمعدل مشابه لأصدقائها، وموازيًا للتسلسل التطوري.

إذا قمت بتفسير ملف المجموعة، فقم بتحديد مدى التطور والتعلم ــ وهو السلوك الأكثر أو الأقل تطورًا أو نضجًا. يجب مقارنة هذين النقيضين مع

جداول التطور أو التعلم لتحديد ما إذا كانوا في مستويات العمر المتوقعة. ويجب مقارنة مجموعة السلوك في الملخصات للتوقعات النموذجية كما هو موضح في الجداول.

يقدم الشكل ٧-٢ مثالين لتقييم حالة وتقدم المجموعة داخل الفصل في تطور المهارات الحركية الفائقة. تم تسجيل الأدلة على القطع بالمقص على قائمة الفحص. يجب ملاحظة أنه في التقييم الذي تم في ١١ سبتمبر فإن السلوك يتراوح من القطع البسيط إلى القطع بخط منحنى. بعض الأطفال لديهم مهارات متشابهة: حيث قام كل من شانا، وداني وجابريلا بالقطع على خط مستقيم، أما جيري وفران فقاموا بالقطع في خط منحنى، وأما بوبي فكان هو الوحيد الذي استخدم القطع البسيط.

عند مقارنة نتائج التقييمات التي أجريت في ١١ سبتمبر و ١٨ ديسمبر، نجد أنه اختلف المدى. ففي العينة الأولى كان المدى يتراوح من القطع بسرعة إلى القطع في خط منحني. في العينة الثانية وتدرج المدى من القطع على خط مستقيم إلى القطع على خط منحني. بالإضافة لذلك فإن الأطفال يجتمعون بشكل مختلف. ففي العينة الأولى كان هناك ثلاث مجموعات: بوبي وهو يقطع بشكل بسيط، وشانا وداني وجابريلا وهم يقومون بالقطع على خط مستقيم، وجيري وفران يقطعان على خط منحني. وتقدم منتجات العمل الملحقة في ملفات الأطفال والمدونات التي تمت أثناء عمل الملاحظات على الفنون وأنشطة المركز، ويجب أن تكشف العينة الثالثة التي أخذت قرب نهاية العام الكثير.

هل هذا التقدم كاف أم هل يحتاج الأطفال إلى خبرات حركية إضافية؟ إن الكثير من الأطفال لم يستخدموا المقص قبل دخولهم إلى المدرسة. وهنا يجب وضع تفسير. فالتسلسل المتوقع التطوري لاستخدام الطفل لمهارة القطع بالمقص، والذي يظهر في الشكل ٧-٣، يعرض معلومة لمراقبة التقدم. وهناك معلومة أخرى وهي أهداف البرنامج. هل يجب أن يكون الأطفال قادرين على قطع الأشكال، وتحريك الورق والمقص بدقة عند نهاية العام؟ إن تفسير المعنى يدعو لتكامل كل هذه الاعتبارات، وجمع مزيد من المعلومات إذا احتاج الأمر، ثم الحكم على معناها.

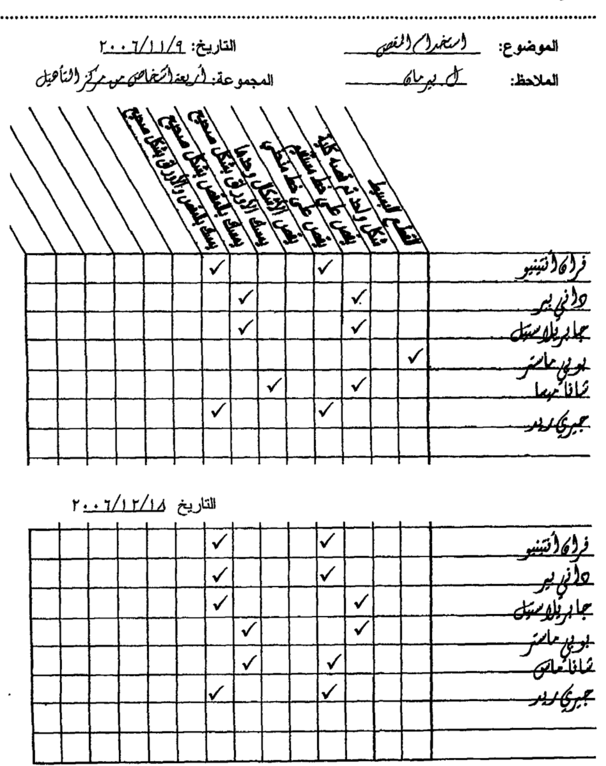
مقارنة النتائج مع أهداف المنهج والمقاييس. لفهم نتائج التقييم عليك بمقارنتها مع النتائج المتوقعة أيًا كانت طريقة صياغتها. بعض الأهداف

الشكل ٧-١ مقارنة لتقييمين تم إجرائهما على سلوك لعب طفل في تسلسل اللعب التطوري

مقتطفات مختارة من سجلات التطور الاجتماعي للطفلة لشانا ماس	التسلسل التطوري للعب طفل آخر من عمر عامين ونصف إلى ٦ أعوام
٢٣/ ٩ اللعب الدرامي ترتدي كالأم. وتعلن: "سوف اذهب لغسل الأطباق. إنني أعد العشاء". إنها تغسل الأطباق والوعاء والأواني الفضية وتضعها في المجفف. تنظر إلى طفل بجوارها وهو يلتقط فوطة مائدة ثم يلتقط أخرى. إنها لا تتفاعل مع الطفل. ٢٧/ ١٢ اللعب الدرامي إنها ترتدي حذاء بكعب عال وتمسك حقيبة. لقد وضعت المقاعد على هيئة أتوبيس. وجلست على أول مقعد. وقالت: "هذا الأتوبيس ملكًا لي وسوف أقوده". ثم قالت لجابريلا: "أعطني نقودك واذهبي لتجلسي على مقعدك". ردت جابريلا: "هل يمكن أن أقود؟" لم ترد شانا ولكنها بدأت في تقليد أصوات الأتوبيس التي يصدرها أثناء سيره.	المستوى الأول: اللعب الموازي البسيط. إنها تقترب ولكنها لا تشارك في اتصال بالعين أو أي سلوك اجتماعي. المستوى الثاني: اللعب المماثل للتعامل المتبادل والاشتراك في الأنشطة المماثلة والنظر إلى بعضهم البعض مصادفة، قد يتضمن الأمر على التقليد. المستوى الثالث: اللعب الاجتماعي البسيط. السلوك الاجتماعي المباشر مع بعضهم البعض والأنشطة غير متناسقة. المستوى الرابع: اللعب الحريص المتبادل/ والتكاملي. تبادل الأدوار مع المواد. وعدم وجود تعبير شفهي. المستوى الخامس: اللعب الاجتماعي المتكامل والمتبادل. الاشتراك في محادثات مكملة. تبادل الأدوار مع التفاعل الاجتماعي.

والغايات والمقاييس تكون عامة وغير محددة وتتطلب مزيد من التخصيص قبل أن يتم التقييم أو تفسير نتائجه. وبعض الأهداف تكون مصاغة بشكل مباشر بدلاً من المقارنات العامة المحتملة، خاصة إذا قاموا بتحديد الأهداف أو المعرفة أو المهارات الخاصة.

الشكل ٧-٢



الموضوع: استخدام المقص التاريخ: ٢٠٠٦/١١/٩

الملاحظ: ال بيرمان المجموعة: أربعة أشخاص من مركز التأهيل

	القطع البسيط	يشكل واحدة ثم قصه كلية	يقص على خط مستقيم	يقص على خط منحني	يقص الأشكال وحدها	يمسك الأوراق بشكل صحيح	يمسك بالمقص بشكل صحيح	يمسك بالمقص والأوراق بشكل صحيح						
فران أنتينو				✓				✓						
داني بير			✓				✓							
جابرييلا سيل			✓				✓							
بوبي ماستر	✓													
ثانا ميرا			✓			✓								
جيري رايدر				✓				✓						

التاريخ ٢٠٠٦/١٢/١٨

فران أنتينو				✓				✓						
داني بير				✓				✓						
جابرييلا سيل			✓					✓						
بوبي ماستر			✓				✓							
ثانا ماص				✓			✓							
جيري رايدر				✓				✓						

شكل ٧-٣ التسلسل التطوري لمهارة القطع باستخدام المقص

المستوى الأول: القطع بسرعة. قد تمسك الورقة والمقص بصورة غير صحيحة.

المستوى الثاني: عمل قطع واحد كامل باستخدام المقص. قد تمسك الورقة والمقص بصورة غير صحيحة.

المستوى الثالث: القطع على خط مستقيم. قد تمسك الورقة بصورة صحيحة، والمقص بطريقة غير صحيحة.

المستوى الرابع: القطع على خط منحني. إمساك المقص والورقة بشكل صحيح.

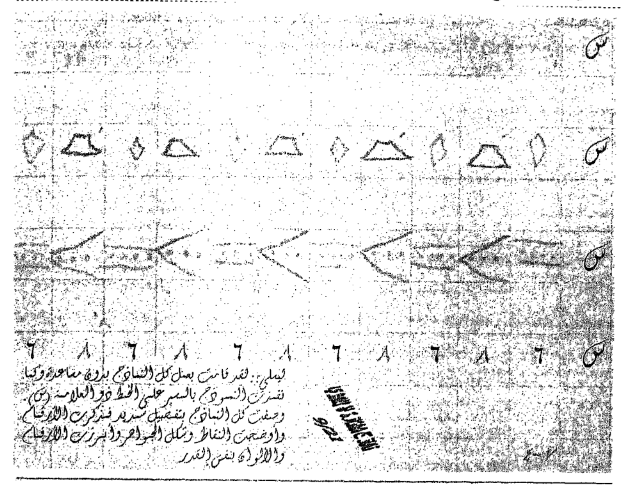
المستوى الخامس: قطع أشكال.

افترض أن الهدف يشير إلى أن "الأطفال يجب أن يكونوا قادرين على مقارنة الأشياء والأحداث والخبرات في العالم الطبيعي والاجتماعي". إن هذا الهدف شامل، ويحتوي على اللغة ومحاور الاهتمام الأساسية بالإضافة إلى استراتيجيات التعليم الرئيسية (Marzano, Pickering & McTighe, 1993). وهذا يتعلق بالطلاب في جميع الأعمار. وسوف تتغير التوقعات الخاصة اعتماداً على عمر وتطور الأطفال. وإذا كانت التوقعات للطفولة المبكرة هي أن الأطفال سوف يفهمون مصطلحات التضاد والمقارنة ويستخدمونها مثل كلمات "بالمثل" و"مختلف عن" و"مشابه" أو "غير مشابه" و"ليست مثلها" والتي تتصل مع المصطلحات الوصفية (الشكل والحجم واللون والعدد والموقع والوظيفة والاتجاه وغيرهم) ففي تلك الحالة سوف تعرف ما الذي يساعدهم على تعلمه، وما ستقوم بتقييمه، وما سيتم مقارنة أدائهم على أساسه.

من الممكن استخدام المقاييس بنفس الطريقة. فالمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات قام بتصميم نماذج وعلاقات كأحد التصنيفات الرئيسية لمقاييس الرياضيات. ويشرح معيار المحتوى أن:

> منهج الرياضيات من مرحلة الحضانة إلى المرحلة الرابعة يجب أن يشتمل على دراسة النماذج والعلاقات حتى يستطيع الأطفال... التعرف على، ووصف، وامتداد، وبناء عدة نماذج....
>
> ويتضمن التعرف على النماذج عدة مفاهيم مثل: اللون، والشكل، والتحديد، والاتجاه، والتوجه، والحجم وعلاقات الأرقام. ويجب على الأطفال استخدام كل هذه الخصائص في تحديد وامتداد وبناء النماذج...

شكل ٧-٤ نماذج أ ب أ ب الخاصة بليسلي



وتحديد "الأساس" لهذه النماذج يساعد الأطفال على أن يكونوا على وعـي بهذا البناء. على سبيل المثال، في بعض النماذج فإن هذا الأساس يتكـرر، في حين أن هذه الأسس تنمو في بعض النماذج الأخرى (NCTM, 1989, PP. 66-61).

ولأن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية يعملون على تجربة وبناء وتكرار وتحديد نماذج من كافة الأنواع، فمن السهل جمع الأدلـة لمقارنة ما يفعله الأطفال باستخدام هذه المعايير.

دعنا ننظر إلى هذا المثال: كانت ليسلي والأطفال الآخرون في فصلها في المرحلة الأولى عليهم بناء نماذج أ ب ا ب (كل سيقوم بعمل نموذج بمفرده). على الخطوط المحددة العلامة "س". تشير ورقة ليسلى إلى أنها حققت مقاييس "بناء" نموذج أ ب أ ب بسيط من خلال بعدين (انظر شـكل ٧-٤). الخطـوة التالية هي أن تسأل ليسلى للتعبير عن وشرح ما قامـت بعملـه، وقـد دون

الملاحظ شرحها. ومن الواضح أنها استطاعت كذلك *التعرف ووصف* نموذج أ ب، وما يشتمل عليه من توضيح أن سلسلة النماذج البديلة مع سلسلة فارغة قامت بعمل نموذج أ ب أ ب بطريقة رأسية؛ من أعلى إلى أسفل الصفحة. ويشير تقييم الأداء المصمم إلى أنها قامت بمد النموذج أيضًا. والمقارنة مع المقاييس تخبرنا أن هذه الطفلة قد طبقت المقياس على نماذج أ ب أ ب البسيط ومستعدة لعمل تطبيق آخر مع نماذج متعددة: حيث المبالغة باستخدام الوسائل المختلفة مثل: الأحداث، أو الأصوات، والتحدي من خلال تقديم نماذج متكررة أكثر تعقيدا أو أنواع مختلفة، مثل النماذج التي "تنمو"، والتطبيق على مواقف أخرى بالعمل مع المواد التي من خلالها يكون النموذج أقل وضوحًا أو التنوعات الأخرى على النماذج والعلاقات. ويتيح المقياس مع المعيار الضمني (في المرحلة الرابعة، يجب أن يستطيع الطلاب أن يقوموا بالتعرف على، ووصف، ومد، وبناء مجموعة كبيرة من النماذج) وتقديم أساسًا للمقارنة والتوجيه لمزيد من التجارب.

القواعد الرئيسية. لأن معظم المقاييس دائمًا ما تكون واسعة وتشتمل على عدد من السلوك المعقد، فإن المعلمين يقومون بتطوير بعض القواعد لمساعدتهم على الحكم على تقدم الأطفال تجاه المقياس والعلامات المرتبطة بها.

إذا قمت بجمع الأدلة المتعلقة بالسلوك الموصوف في تلك القواعد، فإنه لن يصبح من الصعب تحديد المستوى الوظيفي للطفل الصغير، ومن ثم تحديد كيف يمكن تقديم المساعدة له. على سبيل المثال، انظر إلى مجموعة القواعد المذكورة في شكل ٧-٥. وتمثل الفقرة، والتي تحتوى على العمل تجاه تحقيق أهداف المجموعة، اهمية كبيرة كفقرة غير أكاديمية، وسوف تمدك الملاحظات المدونة عن عمل الأطفال داخل مجموعات بالمعلومات التي تحتاجها لإعطاء هذا العمل النقاط المستحقة. ولا تمثل الأرقام أهمية للأغراض التحليلية والتوجيهية. إنما يحدد وصف السلوك ما قام به الطفل وما لم يقم به. هناك المزيد من الأمثلة والمعلومات عن القواعد الأساسية في الفصل الخامس (صفحة ١٣٦ و١٣٨).

تحليل المعلومات لأدلة عمليات التعليم واستراتيجياته

فهم الاستراتيجيات التعليمية للأطفال لا يركز على النتائج مثل: القدرة على

قراءة قطعة مختارة، والجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، والتفسير الصحيح للمفاهيم الاجتماعية للآخرين. إنما هي تخاطب التفكير وعمليات التعلم التي تكون من الصعب تفسيرها والتعامل معها. هذه الاستراتيجيات التعليمية والعمليات مثل القدرة على ربط التعليم الحالي بالمعرفة السابقة، وبناء "النظريات"، والتعميم، وتحويل التعلم لموقف آخر أو استخدام التشجيع والمدلولات وتطبيقها على التطور والتعلم. على سبيل المثال، كثير منا حاولوا عدم تعلم التنس الخاطئ أو تسديد ضربة في رياضة الجولف. فالمعلومات السابقة الخاطئة تتداخل مع تعلم الطريق الصحيح.

وكلما زادت المعرفة عن العمليات المعرفية وتطورها كلما نعطي مزيد من التركيز لمساعدة الأطفال على تفهم واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة. والتعلم ليس دائمًا عملية خطية متسلسلة، ولكنها قد تتقدم بخطى ملائمة ومتدفقة. وقد تم تنقيح وإعادة تحديد المفاهيم بينما يتقدم المتعلم من كونه مبتدئ إلى خبير. تتغير المعرفة والاستراتيجيات وعمليات التفكير في مراحل مختلفة من العملية التعليمية (Rogoff, 1990). وحتى في حالة أنه تم تحديد عمليات تعلم الأطفال مثل، تداخل الفروق الثقافية أو المعرفة السابقة، فإن الأحداث الملائمة ليست دائمًا واضحة. ومع ذلك فإن الأمر "بالمحاولة الجادة" و "التطبيق على نفسك" ليس بديلاً عن توضيح ما الذي يسبب المشكلات للأطفال، وفعل ما هو ممكن لمساعدتهم في التغلب على هذه المشكلات.

يتم غالبًا الكشف عن التطور والتعلم في سلوك الأطفال: الأخطاء التي يحدثونها، والطريقة التي يستخدمون بها المعرفة السابقة، والتفسيرات التي يعطونها، والطريقة التي يستفيدون بها من الدوافع والمدلولات والاقتراحات، والطريقة التي يتقدمون بها من المهارات البسيطة والمعرفة إلى مرحلة معقدة، والنماذج المنسقة للأحداث والتفكير.

فحص العمليات العقلية المتضمنة. يكتسب الأطفال صغار السن المهارات التي تسمح لهم بتركيز اهتمامهم، والتذكر المدروس، وضبط سلوكهم المعرفي والاجتماعي (Bodrova & Leong, 1996, 2006). وهم يتعلمون أن يكونوا أقل تفاعلاً، وأكثر تفكيرًا وتدبرًا. إن نقص هذه القدرات ما وراء المعرفية تتضح خلال كل المحاور التطورية. على سبيل المثال، فإن طفل في عمر ٤ أعوام والذي يمر بوقت عصيب في التركيز في وقت المجموعة، والانتظار في الصف، واللعب المتعاون مع الآخرين، وهو من

يحول منطقة المكعبات إلى ممر للعبة البولينج، قد يكون لديه مشكلة في مهارات ضبط النفس الأساسية. ولأنه متفاعل بشدة، فإن اهتماماته وأفعاله تتأثر بما يقوده خياله في تلك اللحظة. إنه لا يستطيع أن يكبت سلوكه أو يركز على ويتعامل مع التفكير العقلي، مع الأخذ في الاعتبار نتائج أفعاله قبل أن يقوم بالفعل. وبالرغم من أن المعلم قد يعمل على هذا السلوك كما هو واضح كحدث منعزل في وقت المجموعة أو اللعب أو الأنشطة الأخرى، فإن التفاعل الضمني هو المشكلة الجذرية.

ولتحديد ما إذا كان الأطفال يحتاجون للمساعدة والتطبيق في تطوير المهارات المعرفية الأساسية، عليك بملاحظتهم في سياقات مختلفة ومقارنتهم ثم تحديد أي المواقف قد تؤدي إلى سلوكيات أكثر نضجًا، وأي المواقف تؤدي إلى سلوكيات أقل نضجًا؟ إن الأطفال ذوو السلوك التفاعلي يقومون غالبًا بأداء جيد عندما يشتركون في الأنشطة التي اختاروها بأنفسهم بل ويجدون صعوبة في تركها. وعندما لا يشترك الأطفال في هذه الأنشطة فقد ينتقلون من نشاط لآخر. إن لديهم مشكلات في تجاهل الاضطرابات والالتزام بالمهمة الحالية، وقد يؤدون بشكل أفضل في العلاقات المتبادلة بين الطفل وبين الأشياء أو زملائه أو المعلم.

تحليل نماذج الأخطاء. لا يجب التفكير في الأخطاء على أنها سلوك "عشوائي أو مهمل أو كسول للطالب ولكنه... يبقى هو أساس عملية معقدة ومنطقية للأفكار" التي تكون معرضة للتصحيح (Glaser, 1987). ويقوم الأطفال بالأخطاء لأن لديهم مفاهيم خاطئة أو فهم جزئي للأمور. ويستخدم تحليل الخطأ بشكل منتظم في تعليم القراءة، ويساعد كثيرًا في أي من محاور المحتوى أو الأداء. على سبيل المثال، الأطفال الذين لديهم صعوبة في إعادة التجميع في الرياضيات قد يحدثون الأخطاء التي تبين للمعلمين مصدر صعوبتها.

عليك بفحص عدد ونوع ونماذج الأخطاء لترى إذا كانوا يلائمون أي من المجموعات التالية (Gage & Berliner, 1992):

١- لدى نماذج الأخطاء النموذجية شكل ثابت. فالطفل يقوم بنفس الأخطاء عدة مرات. ودائمًا ما تعني الأخطاء النموذجية أن الطفل لا يفهم قاعدة أو حقيقة ويطبق ذلك بصورة خاطئة. وقد تتراوح

التفسيرات مع مستوى التطور، وقد يتطلب الأطفال صغار السن الوقت والخبرة كما في الأنظمة المتزايدة النموذجية التي يقوم بها الأطفال في تعلم اللغة. أما في حالاتٍ أخرى فإن الأسئلة ذات المهارة والتفسيرات أو المواد أو الخبرات الملائمة تستطيع المساعدة في كسر النموذج الذي لن يصححه مزيد من الوقت والخبرة. يجب التفكير في المهارة الاجتماعية الخاصة بالدخول إلى مجموعة وأن تصبح جزءًا منها. وهناك العديد من الأطفال والبالغين يقومون بنفس الأخطاء عدة مرات وقد يستفيدون من النموذج والتدريب.

٢- لا تحتوي نماذج الخطأ العشوائي على نموذج متوقع. إنها تعني أن الطفل يخمن لأنه لا يوجد لديه أي حقائق أو قواعد لتطبيقها. ولفهم نماذج الخطأ العشوائي، يجب على المعلمون البحث في تفكير الأطفال بدقة. وقد يتراوح سبب عمل النموذج اعتمادًا على الطفل. على سبيل المثال، فالأطفال قد لا يكون لديهم خبرة أو معرفة سابقة والتي تمكنهم من الاستجابة بشكل عقلاني. وبعض الأطفال في المناطق الحضرية قد يعرفون القليل عن النباتات والتلال والأودية والأنهار والنواحي الأخرى لعالم الطبيعة، أما معرفة الأطفال في الريف عن الحياة في الحضر فقد تتكون مما يشاهدونه في التليفزيون. كلتا المجموعتين لا توجد لديهم أي معلومات أو حقائق دقيقة أو قواعد لتطبيقها. ويجب على المعلمين توفير الخبرات وتدريس أو إعادة تدريس المعلومات أو المهارات.

٣- إن نماذج تجاهل الأخطاء هي أمور "خاطئة". فهي لا تكون مثار اهتمام إلا إذا أصبحت نماذج مؤسسة. قد تشك في أن السرعة، أو عدم الاهتمام، أو نقص التركيز، أو القلق تسبب هذه الأخطاء.

تحديد المعرفة السابقة وعلاقاتها بالفهم والأداء الحالي. تتيح معتقدات الأطفال والمعرفة والخبرات السابقة قاعدة للتعلم الحالي (Glaser, 1981). ولننظر إلى الطفلة ريناتا، والتي كانت تجاربها مع الحيوانات الأليفة مقصورة على القطط والكلاب والأرانب وكذلك الأرانب الهندية والحيوانات الأخرى ذات الفراء. وعندما قدم لها المعلم سلحفاة أليفة وصفتها بأنها حيوان لديه فراء كثيف ــ إنه امتداد منطقي لخبراتها السابقة. وبسبب الاختلاف الشاسع في خلفيات وخبرات الأطفال لا يفترض المعلمون أن هناك معرفة مشتركة بينهم

عن أي شيء. وربما لا يخضع أي جانب آخر من جوانب تطور الأطفال وتعلمهم لتأثير الأسر والمجتمعات والمدارس السابقة والخبرات الأخرى. هذه المعرفة السابقة الأولى قد تساعد أو تتداخل مع عملية التعلم الجديدة (Winne & Marx, 1987). وإذا حصل الأطفال على معلومات أو اكتسبوا مهارات جديدة بدون مهارات أساسية أو خلفية فإن نقص المعرفة سوف يتدخل.

يجب مقارنة ما يعرفه الأطفال بما قمت بتدريسه أو ما ستقوم بتدريسه لتقييم مدى التآلف مع المعرفة أو المهارات. ويجب تحليل "خريطة" أو "شبكة" الشكل المكون من استجابات الأطفال لتحديد المفاهيم الخاصة، أو المفاهيم السابقة التي تحتاج الاهتمام بها. ويجب مراجعة سجلات تطور المهارات. على سبيل المثال، فالأطفال الذين تعلموا نموذجًا واحدًا لكتابة الخطاب في المنزل أو في المدرسة السابقة قد يظهرون بعض التداخل عند محاولتهم تعلم نظام جديد. ويجب دراسة إجابات أو تفسيرات الأطفال كمؤشرات على المعرفة السابقة والفهم، وما إذا ربطوا هذه المعرفة بالتعلم الحالي. قد يعني عدم الاهتمام إما نقص المعرفة أو السيطرة. على سبيل المثال، فإن الصعوبة التي تواجه الأطفال في المسائل الرياضية الكلامية يتصل بعدم قدرتهم على تحويل مهارات الحساب إلى موقف مختلف. يحتاج الأطفال إلى تعلم المهارات في إيجاد أو خلق التشابه بين السياقات" (Rogoff & Gardner, 1984). وقد يحتاج البالغون لتوجيه الأطفال كي يساعدوهم على عمل ربط بين ما يعرفونه وما يحاولون تعلمه. "تذكر متى تعلمنا قياس نموك؟ اليوم سوف نبدأ في تعلم كيفية قياس وتصوير نمو النباتات".

وفي تحليل عمليات التعلم، فقد تتبع المشكلات أو السهولة في الأنواع المختلفة للتصنيف والتحويل:

التحول السلبي: ويحدث عندما يكون التعلم السابق يعرقل عملية تعلم جديدة. والطفل يعطي استجابات مألوفة في الموقف الذي يدعو إلى موقف آخر أو يستخدم المفاهيم البديهية التي تواجه ما يجب تعلمه. على سبيل المثال، فإن السلوك الاجتماعي المقبول في المنزل أو المجتمع قد يتداخل مع تعلم نوع مختلف من السلوك الاجتماعي في المدرسة.

التحول الإيجابي: ويحدث عندما تكون المعرفة أو المهارات السابقة تساعد الأطفال على تعلم المهارات الجديدة، وتساعد الصلة بين ما تعلمه الأطفال سابقًا وما سيتعلمونه على التذكر والأداء بشكل أفضل. وقد نحدد

التحـول الإيجـابي أو السـلبي عندما يحـاول الأطفال تطبيق ما يعرفونه وما يستطيعون عمله على المواقف الجديدة.

وقد تتداخل كذلك النظريات البديهية أو المفاهيم السابقة مع عمليات التعلم الحالي (Ginsburg, 1997; Glaser, 1987). وفي مجهوداتهم لإعطاء معنى للعالم فإن الأطفال يضعون نظرياتهم الخاصة والتي قد تكون غير دقيقـة أو غيـر كاملة عن سبب وقوع هذه الأشياء بهذه الطريقة. وقد يوجه المعلمون بعـض هذه المفاهيم السابقة بطريقة مباشرة إذا كـانوا يـستطيعون القيـام بتحديـدها وتفسيرها بصورة دقيقة. كان الطفل دومينيك يلعب أحد ألعاب الحاسب الآلـي التي عرضت له بعض مسائل الجمع البسيطة:

١٦	١٣	١١
١+	١+	١+

وعندما أدخل دومينيك إجاباته ٣ و٥ و٨ أصبح غاضبًا جدًا لأن الحاسب لم يقبل هذه الإجابات. وعندما قامت المعلمة بفحص نموذج الخطـأ وضـحت "نظرية" دومينيك عن الجمع. لقد كانت قادرة على التعامل مع الأمر بطريقـة مباشرة، وساعدته في تعلم كيف تتم عملية الجمع. فالنظر إلى عدد الإجابـات الصحيحة والخاطئة لم يكشف نوع المساعدة التي يحتاجهـا، ولكـن تحليـل الأخطاء تمكن من ذلك. قد يطور الأطفال نظرياتهم عن معنى أفعال الأفـراد الآخرين ـــ غالبًا ما يُساء قراءة الأدلة الاجتماعية أو تحويل فهم مجموعة من الأدلة الاجتماعية للموقف والذي من خلاله لا ينطبق هذا الفهم. كما يمكـن أن يسئ الأولاد الذين يمارسون سلوكًا عدائيًا تفسير الأدلة الاجتماعية بأنها عدائية (Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown. 1986; Dodge & Somberg, 1987).

تحليل التفسيرات والوصف. يشتمل التعلم على البناء الإيجابي للمعرفة عن طريـق المـتعلم (Bredekamp & Rosegrant, 1992, 1995; Mayer, 1992). عند الاستماع إلى تفسيرات الأطفال مع بعضهم فإن المعلـم قـد يكتسب رؤية ثاقبة عن كيفية قيام الأطفال بالاختيـار، والتنظـيم، وتكامـل المعلومات أو قد يكون من خلال تفاعل المعلم مع الطفل.

تستطيع إجابات الأطفال عن أسئلة مثل "كيف حصلت على هذه الإجابة؟" أو "اشرح كيف فعلت ذلك" أو "لماذا تعتقد ذلك؟" وغيرها من الأسئلة الأخـرى المتشابهة أن تعطي أدلة لعدة جوانب لتطور وتعلم الأطفال. وقد يكون الأطفال

قادرون على فعل بعض الأشياء ولكنهم لا يستطيعون وصف أو شرح كيف أو لماذا (Berk, 2006). وبعض الأطفال قد يعطون التفسيرات التي تبدو منطقية لهم، ولكنها تشير إلى مستوى التطور الذي يسيطر على المفاهيم، والقدرة على التفكير في العوامل المتنوعة في نفس الوقت. ومثل هذا الموقف يظهر في المقابلة التالية مع الطفل الذي يجرب بعض الأشياء التي تطفو وتغوص:

المعلم: لماذا تعتقد أن بعض الأشياء تطفو؟

الطفل: لأنها يجب أن تطفو. قد تطفو العروسة لأنها خفيفة، والشخص السمين يستطيع أن يطفو.

المعلم: هل يستطيع الشخص النحيف أن يطفو؟

الطفل: نعم لأنه خفيف

المعلم: هل الشخص السمين خفيف؟

الطفل: لا الشخص السمين قد يطفو إذا احتفظ بتوازنه. ولا تستطيع الكابينة الخشبية أن تطفو لأنها ثقيلة الوزن.

يوضح تحليل الإجابات جودة ومستوى تفكير الأطفال، ويذكرنا بأهمية تعلم الأطفال وعدم اكتمال معرفتهم وفهمهم. وقد يوضح تحليل إجابات أسئلة المقابلة عمليات التفكير الحالية التي يقوم بها الأطفال، واستراتيجياتهم في حل المشكلات (Ginsburg, 1997).

إذا سُئل طفل: "كيف تعرف أن هذا الأسد ذكرًا؟"، فإنه قد يكون غير قادر على التفسير بغير قوله بأن: "لقد رأيته في التليفزيون"، وهذا يحدد مستوى تعلمه وإدراكه. وهناك طفل آخر قد يحدد على الفور السمات المميزة للأسد، ويظهر مستوى مرتفع من المعرفة. وبالاستماع إلى إجابات الأطفال على سؤال مثل: "لماذا يقوم أحد الأفراد بفعل ذلك؟" أو عن مفاهيمهم عن الفصل المدرسي أو الأحداث التي جرت بالملعب، يمكن أن يساعدك هذا على تفهم معرفتهم الاجتماعية.

يقترح البحث المعرفي أن الاختلاف بين من يجيدوا حل المشكلات ومن يعجزوا عن ذلك يكمن في تنشيط الاستراتيجيات الملائمة والقدرة على مراقبة عمليات التفكير (ما وراء المعرفة) (Gardner, 1991; Mayer, 1992). إن الطلاب ضعاف المستوى قد يكون لديهم المعرفة والمهارات المطلوبة ولكنهم يتعثرون في استخدامهما بصورة صحيحة أو في الوقت الملائم. هؤلاء

الطلاب تنقصهم المرونة وقد يتمسكون بأحد الاستراتيجيات حتى عندما لا تؤدي إلى الحلول الناجحة. وغالبًا ما يكشف وصف وتفسيرات الأطفال عند إجابة طلبات مثل: "أخبرني عن الطرق التي قمت بتجربتها قبل أن تحصل على هذه الإجابة" عن جوانب ما وراء المعرفة الخاصة بهم.

البحث عن الاختلافات الكمية والكيفية. قد تساعدنا معلومات التقييم في تفهم التغيرات عن ما يعرفه صغار السن، وما يستطيعون فعله، وكيف يعبرون عن ذلك خلال الرحلة من البداية حتى الوصول إلى مستوى المتعلم الكفء. إن المتعلمين المبتدئين قد يكونون غير ثابتين. وهناك اختلافات كيفية بالإضافة إلى الاختلافات الكمية (Glaser, 1987). على سبيل المثال، فإن المتعلم المبتدئ قد لا يستوعب تمامًا معنى مصطلح "الثدييات" وعملية التفكير يتم وصفها كمجموعة "معقدة" من الأفكار بدلاً من وصفها بالمفهوم الصحيح (Hanfmann & Kasanin, 1937; Sakharov, 1990; Vygotsky, 1962). وعندما ينظم الطفل أفكاره المشتتة يستطيع تعريف *الحيوان الثديي* بأسلوبه، ويطبق المفاهيم المحددة بشكل صحيح على الأمثلة الجديدة، ويشرح علاقة هذا الحيوان الثديي بأعضاء مملكة الحيوانات.

ولتحليل مستوى الطفل، يجب مقارنة السلوك الموثق مع المكونات المهمة لعملية التعلم. على سبيل المثال، إن عمل هذه النماذج يتطلب من الطلاب أن يكونوا قادرين على مطابقة نموذج بآخر، وإدراك المتشابهات والاختلافات بين الفقرات، وتحديد الملامح الواضحة للنماذج. عندما يحاول الطفل ستيفن تكرار نموذج بديل لدائرتين حمراوين وثلاثة مربعات زرقاء فإنه يحصل على دائرتين حمراوين صحيحتين ثم يضع مربع أزرق ومربع أحمر ومربع أصفر في الصف. إن ستيفن لديه المهارات الأساسية. وهو يحدد الطبيعة المتكررة لعدد محدد من الدوائر والمربعات ويطابق كل واحدة بأخرى، لكنه تجاهل عنصر اللون في المربعات. وعند مقارنة أدائه مع المكونات الرئيسية، يقوم المعلم بتحديد المكونات التي يستطيع أو لا يستطيع القيام بها.

إننا نطلب من الأطفال القيام بالمهام التي تتطلب تكامل عدة مهارات ثانوية في إطار سلوك معقد. وسيساعد تحليل أداء الأطفال طبقًا للمكونات المتعددة في الفهم. وفي بعض الأحوال، قد يكون الطفل لديه مشكلات في أداء واحدة من هذه المهارات الثانوية. فالطفل الذي لا يستطيع الإمساك بالكرة عندما يكون واقفًا من الصعب التوقع له الإمساك بها بينما يقوم

بالجري. ولو لم يستطع القفز فلن يستطيع الوثب. وفي الحالات الأخرى، قد يكون للطفل عدة مهارات ثانوية ولكنه لا يستطيع الجمع بين هذه المهارات معًا. فقد يقرأ كلمات منفصلة، ويحدد معاني الكلمات، ولكنه لا يقرأ قطعة ولا يستطيع أن يفسر معناها. وفي بعض الأوقات يكون عدد الخطوات المطلوبة يفوق قدرة الطالب ولا يستطيع التقدم وقد يعني الأداء غير الكامل أن عدد الأشياء التي يجب أن يتعامل معها الأطفال كبير جدًا.

يجب تحديد المهارات الثانوية المكونة لمهارات الطفل، وعلاقاته، وأدائه في كل منها. كما ينبغي تحليل متى يواجه الأطفال مشكلات ولماذا.

الملخص

التفسير هو عملية ذات مستوى مرتفع تتطلب تحليل المعلومات، وتكامل هذه المعلومات مع البيانات الأخرى، والمقارنة بينها وبين إرشادات التطور وتوقعات المنهج وعمل الافتراضات المهمة عما يعنيه كل ذلك. إن القيام بذلك يُحدث مزجًا ما بين المعلومات الموضوعية والحكم الدقيق لإصدار تقييم صحيح.

ولضمان مصداقية هذه المعلومات يجب التأكد من أنها عادلة ومباشرة وصالحة ويمكن الاعتماد عليها. ويجب التأكد من وجود نماذج ممثلة ومتوازنة؛ حيث أن الأدلة المحققة بالطرق المختلفة تتشابك، وهذه العينات هي عينات ثابتة عبر الوقت، إلا إذا كان عدم الثبات أمرًا له مدلوله، وأن التقييم يتصل بالواقعية. ولتحقيق الجودة في أثناء التحليل والتفسير يجب إتباع هذه الإرشادات: تحديد مستوى التقدم ومقارنة الأداء في نقطة أو نقطتين عبر الوقت، والعمل مع التوثيق المكتوب والمعلومات المجمعة والملخصات وليس الذاكرة، والبحث عن النماذج بدلاً من الأمثلة المنعزلة. ويجب التعامل مع نماذج التطور الفردية والفريدة للطفل أو المجموعة والاهتمامات والميول. وفي إطار محاور الاهتمام أو المحكات التي تحتاج فيها إلى معلومات أكثر، يجب أيضًا النظر بعمق في سياقات مختلفة أو إعادة الفحص.

وبينما تقوم بالتحليل ومحاولة فهم المعلومات يجب استخدام هذه الإرشادات:

- ضع الافتراضات المتعددة عن المعاني الممكنة، ولكن تعامل مع كل التفسيرات والافتراضات بشكل واضح.

- فكر في الأداء كمجموعة أو لفترة من الوقت من خلالها يبدو الطفل وكأنه يتحرك ويعمل وليس كنقطة خاصة على مدرج.
- قارن نتائج التوقعات التطورية أو المنهجية.
- قم بتحليل المعلومات للحصول على أدلة لعمليات التعلم.

التطبيق الشخصي

١. هذا الفصل يقترح أن السياق الاجتماعي والثقافي للفصل المدرسي قد يدعم أو يعوق أداء الأطفال. يجب التفكير في الفصول المدرسية التي قمت بالعمل بها وملاحظتها. ما الأدلة التي رأيتها؟ وما الدلالات التي حصلت عليها بينما كنت تقوم بتوثيق وتفسير أداء الأطفال في فصلك؟

٢. فكر في وقت محدد لم يستطيع فيه الشخص الذي يقوم بتعليمك أن يدرك معرفتك السابقة في مادة دراسية محددة. عُد إلى الوراء وتذكر ما هي الطرق التي قد تستخدم لتحديد مدى معرفتك، وإدراكها ثم استغلالها بأفضل الطرق؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. انظر إلى مثال سلسلة من الأداء ومجموعات مهارات القطع التي تظهر في شكل ٧-٢ (صفحة ١٩٨). ما التفسيرات الإضافية لهذه المعلومات (أ) إذا كان الطفل في عمر ٣ أعوام وفي الصف الأول في مرحلة ما قبل المدرسة (ب) إذا كان عمره ٥ أعوام وفي دار الحضانة؟ بالاعتماد على هذه التفسيرات عليك بوضع إطارًا لاستراتيجيات الفصل المدرسي الملائمة والتي تتصل بمهارات القطع عند الأطفال.

٢. إنك تستعد لفحص مدى تقدم الأطفال في تطور اللغة. تشتمل السجلات على نماذج مرحلية لرسومات وكتابة الأطفال وقائمة الكتب التي يحبون قراءتها أو الاستماع لها وقوائم الفحص في نقطتين في نفس الوقت لاستيعابهم لمفاهيم المساحة والوقت،

والتعامل مع الأشياء وعينات الأداء في المهام التي تطلبت إتباع الإرشادات الشفهية التي أعطاها البالغون. ما المعلومات الأخرى التي قد تكون مطلوبة قبل أن تحصل على عينات ممثلة بعدد كافي لتفسير مدى تقدم اللغة عند الأطفال؟ يجب وضع إستراتيجية للحصول على هذه المعلومات.

٣. يجب تأمين واحد أو أكثر من منتجات عمل الطفل في دور الحضانة أو في المرحلة الابتدائية كما ينبغي تحليل هذه المنتجات للحصول على المعلومات عن الطفل. يجب شرح وتبرير تفسيرك. إذا لم تستطع الحصول على منتجات العمل يجب القيام بتحليل عميق لشكلي ٤-٤ و٤-٥ (انظر صفحة ٩٩) ومقارنة كلا المنتجين.

٤. عليك بعمل مقابلة مع معلم مبتدئ ومعلم ذو خبرة ممن يستخدمون تقييم الفصل المدرسي لمعرفة كيف يفسرون المعلومات التي يجمعونها. يجب مقارنة إجاباتهم. ما هي الدلالات التي حصلت عليها عند هذه النقطة في مهنتك كمعلم؟

قراءات مقترحة

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1995). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Levine, K. (1995). *Development of prewriting and scissor skills: A visual analysis.* Boston: Communication Skill Builders.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context.* New York: Cambridge University.

Wortham, S. C. (1995). *The integrated classroom: Assessment–curriculum link in early childhood education.* New York: Macmillan.

استخدام معلومات التقييم





إن الغرض الأولى من تقييم الفصل المدرسي هو زيادة مدى تعلم وتطور الأطفال إلى أقصى مدى. فبالنسبة لمعلم الفصل، هذا يعني دمج ما حدث داخل الفصل مع ما يوضحه التقييم: من حيث المدى الذي وصل إليه تطور وتعلم الأطفال وماذا حققوا حتى الآن. وبالجمع بين هذين العنصريين معًا، فإنهما بمثابة عملية فنية للتحدي وليست آلية. إن المعلم لا يمكنه القول بأنه:

"إذا لم تستطع جين فعل ذلك، فعليها العودة إلى صفحة ٥٩ لمراجعة الأنشطة "أو" إعادة النظر في هذه المجموعة في الوحدة الثامنة". إن الحلول أكثر تعقيدًا من هذا. ومعرفة اهتمامات واحتياجات ونقاط قوة الأطفال لا يطلعك على ما يستوجب فعله بعد ذلك. إن التخطيط الواعي والدقيق والعقلي هو أفضل نظام يستطيع المعلمون من خلاله استخدام معلومات التقييم بطريقة تعود بالنفع مباشرة على الأطفال وتدمج كل جوانب عملية التدريس معًا في نسيج متجانس.

يجب على الأنشطة والمحتوى وتكوين المجموعات والتفاعلات التوجيهية والعناصر الأخرى التي تشكل التعلم والتدريس في الفصل المدرسي أن تقوم على القدرات والإمكانات الحالية للأطفال كما هو محدد من قبل التقييم (Stiggens, 1997). فإن لم يخطط المعلمون لاستخدام نتائج التقييم، فمن المحتمل أن تتعثر في الحصول على الرؤى الثاقبة والمعلومات في خضم الأحداث في الفصل المدرسي.

إن المعلمين بإمكانهم ربط التقييم والمنهج التطويري المناسب، بغض النظر عن عملية التخطيط التي يستخدمونها. فالمبادئ الأساسية التي يتم تطبيقها تقريبًا على كل المحاور التطورية أو الأهداف المنهجية، وكلها تنبع من فترة الطفولة الطويلة من ٣ إلى ٨ أعوام وتعكس نظم النصوص المدرسية المختلفة وتبرز المراحل المتنوعة. فالاقتراحات والأمثلة هما أسلوبان للعرض وليسا لتقديم وسائل وافية.

إن هدفنا هو أن نوضح للمعلمين الطرق التي من خلالها يمكن للمعلومات المستقاة من التقييم أن تزيد من معرفتنا وتحسن التطبيق العملي داخل الفصل المدرسي من خلال استراتيجيات التخطيط الفردية والجماعية واستراتيجيات تعديل المنهج التعليمي والفصل المدرسي. ويختتم هذا الفصل بالأمثلة المحددة التي توضح كيفية الربط بين معلومات التقييم مع تخطيط الخبرات الملائمة بالنسبة للأطفال.

استراتيجيات التخطيط

إن التخطيط الذي يتيح الفرصة للتعبير يوضح صورة منعكسة فيما يستوجب فعله من قبل نتائج التقييم ويعطي فرصة لتحديد طرق التأثير التي ربما تستلزم

التغيير في البيئة وفي نظم وإجراءات التدريس.

تخطيط وتنظيم التغييرات المقصودة

بالرغم من أن العديد من عمليات التخطيط ليست مكتوبة (Clark & Yinger, 1987) فإن توجيه التقييم ينتج عنه إيجاد نوع مميز من الأنشطة والتوجيهات لمساعدة الأطفال على التعلم التي ربما تتطلب مزيدًا من التخطيط أكثر من الذي يستطيع المعلم أن يتحمل مسئوليته. وعلى سبيل المثال، فإن المشروعات والأبحاث تدمج معًا كل من نتائج التقييم والمعلومات عن كيفية تعلم الأطفال، والنتائج التطورية والتعليمية الهامة. ورغم ذلك فإن المشروعات والأبحاث تتطلب درجة عالية من التخطيط والتنظيم للحصول على النتائج المتوقعة (Helm & Katz , 2000, Katz & Chard, 1989; Morine-Dershimer, 1990).

فعليك أن تفكر بعمق وتحدد ماذا تخطط أن تفعل، وقم بأخذ الملاحظات أو قم بإلحاق ورقة لتذكرك وبمراجعة درس في مادة العلوم أو دليل الدراسات الاجتماعية وذلك لدمج حل المشكلة مع التفكير النقدي والذي تتطلبه عروض التقييم. وكذلك أيضًا نسخ أسئلة عينية لطرحها على الأطفال الذين يعملون على الأنشطة ذات المستويات المتعددة لكي يكون لكل منهم تفاعل مناسب مع أحد البالغين. فافعل ما تراه ضروريًا لكي يرشدك ويذكرك ويذكر البالغين الآخرين في الفصل المدرسي بأي من التعديلات التي تنوي أن تقوم بها.

العودة إلى معلومات التقييم عندما تقوم بالتخطيط

يجب أن تقوم بدراسة الملخصات وملفات الفصل المدرسي وذلك لخلق مجموعات أساسية ومجموعات فرعية مرنة ومنطقية. وينبغي أن تقوم أيضًا بمراجعة الملاحظات وأعمال الأطفال لتتذكر أين يحتاجون إلى المساعدة وأين يتقدمون كما ينبغي. ويجب عليك مراجعة خطة التقييم لتتأكد مما إذا كنت في حاجة لأن تجمع أحد المواد الأساسية من الملفات أو التخطيط إلى فحص الأداء لقدرات الأطفال للتقييم والقياس كجزء من عملهم المستمر في مادة العلوم والرياضيات.

إيجاد الوقت للتفكير

عليك بإتاحة الوقت الكافي للاعتبارات المنطقية والتفكير في نتائج التقييم،

فلا تحاول أن تخطط لكل شيء في ذات الوقت. قم بأخذ ملاحظات تمهيدية لتوفير إطار العمل ثم استكمل التفاصيل بشكل تدريجي وقم بدمج الرؤى الثاقبة من خلال التقييم المستمر والدوري ومن الأشخاص الآخرين الذين يعملون بالفصل المدرسي.

تخطيط الطرق لتلبية احتياجات الأطفال التي خضعت للتقييم

حينما يتم تحديد أحد الاحتياجات الخاصة، فإنه بعيد الاحتمال أن تلبي من خلال التعليم عن طريق المصادفة أو بمرور الوقت فقط. فعلى سبيل المثال، الأطفال الذين يتم رفضهم من قبل أقرانهم عليهم تلقي المساعدة قبل أن يثبت هذا الرفض ويصعب الحصول على إمكانيات التكامل الاجتماعي (Staff, Harvard Education *Letter*, 1989). فالصغار الذين لم تمدهم خلفيتهم بالخبرات واللغة والميول الشخصية اللازمة للتعامل مع المهام الأكاديمية، فإنهم لن يستطيعوا اكتساب هذا.

الدمج المقصود لثروة المعلومات والموارد والاستراتيجيات المتاحة لدعم تعليم الأطفال صغار السن

إن المعرفة التي تختص بتطور وتعلم الأطفال صغار السن تزداد بسرعة مذهلة، فإن لم يخطط المعلمون لاستخدام تلك المعرفة، فإنهم سوف يستمرون في فعل الأشياء بنفس الطريقة كما اعتادوا في الماضي. فعلى المعلم أن يكون منفتحًا لأن يجرب مناهج مختلفة.

بافتراض إنك تتعامل مع وقت اللعب في فناء المدرسة باعتباره وقتًا لكل شخص للاستمتاع باللعب العفوي غير المخطط والغير منظم، بصورة صارمة. ويكشف التقييم أن الأطفال ذوي المهارات العضلية الجيدة عند دخولهم المدرسة في تطور دائم، وأن الذين لا يملكون هذه المهارات، لا يبلون بلاءً حسنًا. هذا هو الوقت لإعادة التفكير في مفهوم اللعب في الخارج مستخدمين المعلومات التي توضح أن الأطفال يستفيدون من الإرشادات المناسبة في التطور الحركي والجسدي (Gallahue, 1993; Poest. Williams, Witt, & Atwood, 1990).

عادة ما يشير التقييم إلى الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تمييز الرموز المهمة في مادة الرياضيات ومشاكل في القراءة، والحفاظ على الانتباه وتذكر أو حل المشكلات (Berk, 2006). فما الذي سيساعد الصغار الذين

يواجهون صعوبة في التمييز بين الحروف المطابقة ومثال على ذلك حرف الباء والدال؟ فالخبرة بالطباعة في مواقف القراءة الواقعية على عكس الحروف المنفصلة، قد تجعل الصغار أكثر حساسية لهذه الأشياء وغيرها من منبهات الإدراك الحسي للقراءة المتخصصة (Casey, 1986). ولأن هذا الاقتراح منسجم مع منهج تعليم القراءة والكتابة واللغة الذي تستخدمه المدرسة، فيجب وضع خطة لذلك.

إن النظريات التي تدور حول مساعدة عملية تعلم الأطفال من خلال المساعدات المناسبة والمشاركة الموجهة في منطقة التطور التقريبي لديها آثار ضخمة على التعلم والتدريس في مراحل الطفولة المبكرة (Belmont, 1989; Berk & Winsler, 1995; Bodrova & Leong, 1996). والتخطيط لكيفية حدوث ذلك يساعد المعلمين على تطبيق هذه المناهج الإرشادية بالغة الدقة.

التخطيط مع الأفراد الآخرين في الفصل المدرسي

إن العديد من الفصول المدرسية في مراحل الطفولة المبكرة لديها العديد من المساعدين وآباء وأجداد متطوعين، وأطفال أكبر ومتخصصين في أوقات محددة. وكلما زاد عدد الأفراد المشاركين كلما زادت إمكانية وجود فرص للتعلم، ولكن هذا لابد أن يكون مخطط له.

لذا يجب إشراك هيئة التدريس للفصل المدرسي في التخطيط، فإنهم ربما يعرضون وجهات نظر مختلفة بطرق جديدة تتواءم مع الاحتياجات المقيمة.

يحتاج استخدام نتائج التقييم لمساعدة تعلم الأطفال دائمًا إلى مواصفات مميزة في التخطيط للأشخاص الآخرين أكثر مما يريد المعلمون فعله. فخطط حيثما يتواجد البالغين وماذا سوف يقولون ويفعلون لدعم تعلم الأطفال. ومثال على ذلك، فإنه عندما تقوم بالتقييم، فإنه من الواضح أن العديد من الأطفال بحاجة إلى الكثير من المساعدة في التفاعل الاجتماعي. تؤكد اضطرابات الفصل المدرسي إن هذه النتائج يومية. فإنك تقوم بالعمل لتحقيق خطة من مجموعة خطوات والتي تصمم لمنع بعض الاضطرابات، وبالتالي يتعلم الأطفال السلوك المناسب بطريقة تلقائية. وبسبب إن كل البالغون بحاجة إلى أن يكونوا متفقين على مبدأ إذا ما نفذت الخطة، لهذا لابد من تدريب بقية البالغين.

إن التقييم يكشف دائماً عن كل الأطفال الذين يعانون من بعض المشاكل

في بداية تعلمهم تقريبًا والذين لديهم مجموعة من المهام ومستعدون لها، فإنه يوضح أين يمكن للطفل أن يعمل حاليًا وربما يوفر بعض الرؤى الثاقبة على اتجاه المتعة والنمو. فالأنشطة والحوار المخطط يمكنون الطفل من الانتقال إلى مرحلة أعلى. فقم بالمقارنة بين بالغ أو طفل لديه كفاءة في مهارة معينة مع طفل آخر على أعتاب كونه كفء، فالأطفال غالبًا ما يقلدون بعضهم البعض، ووضح "للخبير" كيف يساند المبتدئ" بما إنهم يعملون سويًا. على سبيل المثال، إن الأطفال ربما لم يكن باستطاعتهم إعداد جدول أو تحضير الوجبات الخفيفة بأنفسهم بل يمكنهم فعل ذلك عن طريق مساعدة من الأطفال الآخرين. والأطفال الذين مازالوا يدرسون المهارات التنظيمية والاجتماعية لوضع تصور درامي لقصة مفضلة بإمكانهم الاستفادة من مساعدة البالغين. إن التخطيط يؤكد على وجود الدعائم، والمجال، والوقت والتدريب.

عليك أن تبرهن وتوضح للأشخاص الآخرين ماذا يجب أن يفعلوه. قم باستخدام البطاقات المفهرسة لإعداد الرسائل التذكيرية لكي تحفز وتساند نفسك عن كيفية متطلبات الكلمات والتوجيهات والشرح لتتوائم مع مرحلة الطفل في التعلم. فعلى سبيل المثال، إنه عادة ما يكون صعبًا أن تعوُّد الأطفال على استخدام المصطلحات الجديدة. فكيف يمكننا التفاعل مع الأطفال الذين هم على استعداد للاعتياد على استخدام اللغة مثل "نفس الشكل كـ ..." أو ليس نفس الشكل كـ ...." أو يبدو مختلفًا عن" أو "نفس البنية.." أو "يختلف مقاسه عن.." "تختلف درجته عن"، فنحن لسنا بحاجة لتشكيل مجموعات لغوية لفعل ذلك بل على الأحرى تغيير طريقة تفاعلنا مع الأطفال، وأن نتحاور معهم بصدق نية وبطرق تساعد في تعزيز تعلمهم اللغة. وبذلك يحتاج أكثرنا، كمعلمين، إلى تذكيرات لكيفية فعل ذلك والأشخاص الآخرون بالمثل.

التوازن بين ما قد تحب القيام به مع ما هو ممكن

قم بإعداد الأولويات للأطفال والفصل المدرسي. أولاً قم بإعداد التغييرات البسيطة ثم قم بتغيير أوقات الجداول في الفصول النصف ممتلئة لتتلائم مع تطور الأطفال وطرق التعليم والتي تعتبر سهلة نسبيًا. فإن تغيير تدريس القراءة من منهج واحد مؤسس لفترة طويلة لطريقة أخرى ربما يستغرق فترة زمنية طويلة.

عليك البدء بالاحتياجات الأساسية والملحوظة. فإذا ما أوضح لك التقييم

أن الصغار الذين اعتقدت أن بإمكانهم فهم الإنجليزية لم يكونوا كذلك، فإنه يستوجب وجود حاجة ملحة وملحوظة. وإذا أوضح التقييم إن الصغار دائمًا ما يواجههم الاضطراب أو يتم رفضهم في أنشطة الفصل المدرسي، ففي هذه الحالة تظهر احتياجات واضحة.

الاستراتيجيات الفردية والجماعية

يكشف التقييم دائمًا عن العديد من نقاط القوة والعديد من الأشياء التي في استطاعتنا تعلمها. سوف يكون هناك محاور منهجية وتطويرية حيث يمكن للأطفال المستقلين أن يكونوا بحاجة إلى التحدي أو الدعم. فالمحاور التي يمكن للعديد من الأطفال الاستفادة منها، بالإضافة إلى المحاور التي سوف يستفيد منها كل الأطفال من خلال الفرص الإضافية للتعلم والتطور ولكن على مستويات مختلفة وموازنة احتياجات الأطفال المنفردين مع باقي المجموعة، هي واحدة من المهام الأكثر تحديًا بالنسبة للمعلم. توفر التدريبات الإرشادية الحالية والأبحاث العديد من الأدلة والحلول ولكن ليس هناك إجابات محددة. فنحن نهتم بالمواقف التي ربما يحتاج فيها طفل أو طفلين إلى الانتباه الخاص، بينما يستفيد العديد من الأطفال وعندما تستفيد المجموعة ككل، هذا بالإضافة إلى الفصول المدرسية ذات الأعمار المتنوعة.

لطفل أو طفلين

في بعض الأوقات يحتاج طفل أو طفلين المساعدة الخاصة، سواء أكانوا مازالوا يتعلمون أو أنهم بحاجة إلى التحدي. فعادة ما تقابل احتياجاتهم بتوفير فرص التعلم مع المجموعة ككل في مجموعة صغيرة وفرعية أو بتوفير الأنشطة متعددة المستويات. ونادرًا ما يكون مهمًا أن نعزل الأطفال عن المجموعة. فإنك ربما تخطط لنشاط محدد والذي سوف يصبح مناسبًا للعديد من الأطفال متضمنًا الطفل أو الطفلين للذين هما في حاجة للمساعدة. فأحرص على الجلوس بجانب الصغار للذين هم في حاجة إلى الانتباه، وكما تعمل مع المجموعة ككل، عليك أن تعطيهم المساعدة المناسبة. وقد يتضمن هذا عد كرات من نماذج الصلصال، بينما يكون الآخرون يتعلمون كلمة "أقل" و"أكبر". إن القليل من الفرص لانتباه الفرد يعمل عادة بطريقة مدهشة مع الطفل الذي

يكون على حافة فهم فكرة ما.

ففي بعض الأحيان يتحتم على الفرص أن تكون مصممة عن قرب لتناسب الاحتياجات والاهتمامات. إذا كان الطفل يواجه بعض الصعوبات، فعلى المعلم تحليل نتائج التقييم للوصول إلى حلول المشكلة. وإذا كان هناك طالبة في الصف الثاني لديها مشكلة في الحروف الهجائية لأنها لا تستطيع فهم كلمة "قبل" و "بعد" كما يطبقوا في أماكنهم بالترتيب، فساعدها لتعلم تلك الكلمات وذلك عن طريق العودة إلى الخبرات مع المواد المحددة إذا استلزم الأمر ذلك. وإذا كانت المشكلة تنبع من عدم التأكد من ترتيب الحروف الهجائية، فعليك بتوفير التطبيقات التي من شأنها أن تجعل الترتيب الهجائي تلقائيًا وسلسًا.

فالأطفال الذين يحتاجون إلى التحدي يستحقون نفس الاهتمام المركز. تُمكن الأنشطة متعددة المستويات وأعمال المشروع والمجموعات المتعاونة الأطفال من الاستمتاع بمزايا التفاعل داخل المجموعة. فالأنشطة الفردية يمكنها أن تتحدى وتوسع وتمد وتوضح تطور الأطفال وتعلمهم في المحاور التي ربما لم يكتشفونها بعد. ومثال على ذلك، حل المشكلات الإبداعية، والبحث العلمي، وتأليف شعر أو موسيقي، والتعامل مع ألعاب المهارة والتخطيط. (Zaporozhets & Elkonin, 1971) يأتي بالفهم الشامل عند مرحلتهم الخاصة للتطور. والتحدي لا يحتاج أن يكون مترادفًا للسرعة.

ففي بعض الأحيان يكون الأطفال المنعزلين لا يرغبون في المشاركة في الأنشطة مثل اللعب الحيوي في الخارج، والرسم، واللعب التمثيلي الدرامي وتطور المهارة المحدد أو العروض الشفهية. أولاً: عليك النظر إلى الأسباب الواضحة ومن ذلك: هل اللعب شديد العنف والتنافس؟ هل المهارات تفوق المستوى التطوري للطفل؟ هل هناك علامات للنوع التي تبقي الولد أو البنت بعيدًا؟ وهل الرفض والممانعة ببساطة هو التحفظ المبدئي للصغار حينما يدخلون في نشاط جديد؟ وهل تؤثر الاختلافات الثقافية والاجتماعية؟ فقم بتقييم المستوى الحالي لعمل ومهارة الطفل لإيجاد الحلول الممكنة للرفض أو الممانعة. وخطط لأنشطة يحبها الطفل حيث يحقق فيها النجاح، ويتجه بنهم إلى محاور أخرى مثل الجمع تدريجيًا بين منطقة المكعبات واللعب الدرامي وتكوين الفن الجذاب، والعلوم والمواد الكتابية والتي تجذب اهتمام الطفل.

وربما تؤكد ملاحظة المشاركة ما وجده الآخرون ــ حيث تجد أن الأطفال ربما لا يكونوا مشتركين بالأنشطة العضلية الضخمة حتى مع

تواجدهم بالخارج (Poest et al; 1990). قم بإعادة ترتيب جهاز لعب طبيعي ونشط وقم بوضعه في مكان بارز في حديقة اللعب. وقم بالتخطيط لألعاب غير تنافسية، وأنشطة لتثبط المنافسة غير المناسبة والتي تكون نوعًا ما محبطة للطفل المحتاج إلى أقصى قدر من التشجيع. قُم باختيار أو تعديل الأنشطة حتى لا يتوجب على الأطفال الانتظار طويلاً حتى يحين دورهم في اللعب، وعليك المشاركة بالتوجيه وأن تكون قدوة لهم.

ففي كل الأحوال، عليك توفير الدعم والإرشادات والتوجيه غير الرسمي والتشجيع، ولكن عليك أيضًا مساعدة الصغار في تحسين مهاراتهم والتي سوف تجعل مشاركتهم أسهل بكثير (Bodrova & Leong, 1990; Rogoff, 1990). ساعد الأطفال الذين لا يمكنهم التوصل إلى تعلم كيف فعل ذلك. قم بتدريس مهارات العروض الشفهية تدريجيًا واجعل الأطفال يتدربون مع شخص آخر ومجموعة صغيرة حتى يشعروا بالارتياح ويقومون تدريجيًا بإتخاذ مسئولية أكثر لأدائهم الخاص (Rogoff & Gardner, 1984). وعلى المعلم التكيف مع عمليات التفاعل داخل الفصل المدرسي للتعرف على الممارسات الثقافية وتنظيم المجتمع، ومثال على ذلك إتاحة المزيد من الوقت لمعرفة مدى الاستجابة أو وقتًا للوقفات أثناء الكلام (Gage & Berliner, 1992).

لعدة أطفال

تحدد ملفات الفصل عادة العديد من الأطفال الذين لديهم صعوبة في مهارة ما والذين يحتاجون فرصة أكثر للتدرب أو الذين هم بحاجة للتحدي لأنهم يملكون الخبرة بالفعل. استخدم التنوع في استراتيجيات المجموعات المرنة فبعض الاختيارات تكون مجموعات صداقة، ومجموعات اهتمام، ومجموعات الانجازات ومجموعات التعاون المتبادل، ومجموعات دراسة المهارات والعمل، والمجموعات ذاتية الاختيار، ومجموعات المهارات غير الرسمية، ومجموعات المهارة المصممة رسميًا، والمجموعات المختارة عشوائيًا، والمجموعات المكونة من فرد أو اثنين وغيرهم. فعلى سبيل المثال، فإن المجموعات المكونة من فردين تشكل ازدواج للتأليف/ التحرير والتي يمكن بها لكل طفل أن يتعلم مهارات الحوار والتحرير والقراءة والكتابة والحديث. ويمكن لطفلين أن يتشاركا لإتاحة الفرصة للمناقشة أو إعداد تقرير أو المشاركة دون الروتين المحدد للعرض والمحاكاة أو التقرير. فالأطفال

الذين في استطاعتهم الكتابة يمكن أن يدخلوا في ثنائيات مع الأطفال الذين مازالوا في مرحلة الإملاء. وإذا كان لدى الأطفال مشكلة في الاشتراك في مجموعات مع أقرانهم، فاجعلهم يلعبون ويعملون مع أطفال أصغر سنًا. فالأطفال العدوانيين ربما يكونوا أقل عداوة مع مجموعات أكبر. فقم بالجمع بين طفل خجول وطفل ودود واجتماعي وكون مجموعات صغيرة حيث يشعر الأطفال الخجولين بالترحيب (Wittmer & Honig, 1994).

عليك تجنب البعد عن المهارات والقدرات غير المتغيرة والمحدودة والتي ربما تحدد وتحاصر الطفل وتقلل من فرصه في التعلم (Manning & Lucking, 1990; Oakes, 1991; Slavin, 1987). إن مجموعات الأطفال التي تعمل على الكفاءة والاحتياج الوظيفي تتصل بالمحاور الخاصة بالتعلم والتطور وليس بالمفهوم الشامل للقدرة أو الإنجاز. ومن خلال التخطيط الماهر، يمكن للمجموعات الفرعية أن تحقق أغراضها وأن ينتقل الأطفال لنشاط آخر بطريقة سلسة.

إن مجموعات التعلم المتعاون والمتبادل تدمج الأطفال ذوي المعرفة والمهارات المختلفة حتى يتعلم الأطفال من بعضهم البعض، وحتى تصبح المجموعة نفسها طريقة لتعلم المهارات الاجتماعية والأكاديمية (Newman, Griffin & Cole, 1989).

إن أنشطة "الاختيار" يمكن إعدادها وفقًا لاحتياجات مجموعة واحدة، والمجموعات الأخرى قد تشارك إذا رغبت في ذلك. الأطفال ممن حققوا مستوى معين من التطور أو التعلم غالبًا ما يستفيدون ويستمتعون بالتكرار، وهذا فقط عندما يقومون بإعادة قراءة الكتب المفضلة. وإذا ما ضمت الأنشطة تفاعل كل من الأطفال والبالغين معًا، فقد يضيف الكبار إلى مستوى تفاعل احتياجات الصغار. فعلى سبيل المثال، في اللعبة التي صُممت لمساعدة الأطفال على تعلم مفاهيم "أكثر" و "أقل" و"تساوي"، فإن بعض الأطفال قد يسمعون ويكررون الألفاظ، فى حين أن الآخرين سوف يستخدمونها بشكل تلقائي أو في تعبيرات ومحادثات.

الفصول ذات الأعمار المتنوعة

يتم تقسيم مجموعات الطفولة المبكرة وفقًا للعمر. فالفصول ذات الأعمار المتنوعة توفر احتمالات جديدة لتلبية الاحتياجات المقيمة للأطفال. وهناك مؤشرات على أنه يتم تعزيز التطور الاجتماعي، وبخاصة فيما يتعلق بالقيادة

والسلوك الاجتماعي. وقد يكون للتفاعل ما بين الأطفال الأقل قدرة والذي يطلق عليهم "المبتدئين" والأكبر قدرة والذي يطلق عليهم "الخبراء"، فوائد اجتماعية وأكاديمية لكل منهم. فالأطفال الذين هم أكبر بقليل وأكثر خبرة ربما يعملون في منطقة التطور التقريبي الخاصة بطفل آخر ولذلك يصبحوا قادرين على توفير قدر مناسب من النماذج والتوجيه لمساعدة المتعلم (Katz, Evangelou & Hartman, 1990). سوف يحتاج الأطفال إلى بعض التوجيه الخاص إذا أدركت فوائد هذا المنهج. ويقترح كاتز وزملائه أن يتم مساعدة الأطفال لكي يسألوا ويتم إعطائهم المساعدة وذلك عن طريق الحماية التي يقدمها المعلم ضد استغلال الأطفال الأكبر عمرًا كمساعدين، كما أنه يحاول عدم تقليد وتكرار الصغار لسلوك الكبار بشكل يفقدهم سماتهم الشخصية المتميزة، وكذلك مساعدة الأطفال على استشعار الاحتياجات الخاصة بمشاعر أقرانهم ومساعدتهم على الاستجابة لها ومعاونتهم على معرفة اهتمامات واحتياجات وقدرات أقرانهم. إن الفرصة لمساعدة الطلاب الآخرين قد تزيد دوافع الخبراء، هذا بالإضافة إلى التعلم الفعلي.(Webb, 1983). معظم مثل هذه الاستراتيجيات سوف تعمل في أي مجموعة، وسوف تكون لها قدرات واهتمامات متداخلة دائمًا.

للمجموعة ككل

في بعض الأحيان يستفيد كل الأطفال في المجموعة تقريبًا من التجارب المعطاة للمجموعة ككل مثل: اجتماعات الفصل المدرسي، ووقت المجموعة، والموسيقى، والرقص، والحركات، والتمرينات الحيوية، ومناقشة المجموعة وحل المشكلات، والاستماع إلى كتب تم قراءتها بصوتٍ عالٍ والعديد من الأنشطة الأخرى. وحتى الأنشطة تؤخذ عادة على أنها اختيار ذاتي أو فردي، أو ربما تتكون من عناصر والتي تضم المجموعة ككل. على سبيل المثال، فإن بعض خبراء التطور الجسدي يقترحون إن وقت اللعب خارج المنزل يجب أن يبدأ بتهيئة المجموعة، وذلك عن طريق المشي سويًا ثم السير بسرعة قبل أن يصل الأطفال إلى أنشطتهم المختارة. ويجب أن يشارك كل شخص أيضًا في "الاسترخاء" كنقطة انتقالية من اللعب خارج المنزل إلى النشاط التالي. فالنشاط "الفردي المناسب" لا يعني أن الأطفال يقومون بفعل كل شيء كأفراد.

تعتبر مراكز التعلم الممتعة والجاذبة طريقة أخرى لجعل خبرات التعلم

متاحة لكل طفل. يعمل الأطفال في هذه المراكز وفقًا لمستواهم الخاص بما أنهم يشعرون بالاستمتاع ولديهم الوقت. فعليك بمراقبة المشاركة بين الأطفال. إذا كان هناك بعض الأطفال لا يشاركون في أنشطة، فعليك بإضفاء التعديلات على الأماكن والأنشطة، التنافسية والوقت والمواد واشتراك البالغين قبل أن تقرر أن هذا المنهج لا يجدي. إن المشاركة لا يستلزم أن تكون يومية ولكنها ربما تكون على مدى فترات من الوقت.

وكبديل لهذا، يتوقع من الأطفال المشاركة في مراكز تعليم محددة وأحيانًا تكون المشاركة كل يوم. فعلى سبيل المثال، إن الأطفال الذين يتعلمون التعبير عن أنفسهم بالكتابة يتوقع منهم الكتابة في دفتر يومياتهم أو يعملون في مركز الكتابة خلال اليوم. إن اختيار متى وماذا يكتبون يرجع إليهم. فالأطفال المشتركون في عمل المشروع يتوقع منهم حل بعض المسائل الحسابية والتي تتعلق بالمشروع، وربما لا يقومون بحل هذه المسائل بأكملها في ذات الوقت أو بنفس الطريقة ولكنه سيستفيد كل منهم من التجربة.

إن الأنشطة الحرة أو المختارة عن طريق الطفل تستطيع أيضًا الوصول إلى كل الأطفال في المجموعة وذلك إذا كانوا في غاية الاستمتاع ولديهم مزيد من الوقت للعمل من خلال اختياراتهم. لذا فإن مراقبة المشاركة ستجعلك تتأكد من الأطفال الذين هم بحاجة للخبرة والتي نالوها بالفعل.

يحدد الأطفال بالمجموعات التي تختص بأنشطة مناسبة في فترات معينة، بالرغم من إنه لمن الصعب جعل تلك المجموعات مرنة لتلائم مراحل الاستمتاع المتنوعة للأطفال وتوجيهات المهام.

ويستطيع الأطفال المشاركة في "احتياج كل الأشخاص لفعل ذلك" كأفراد. فقم باختيار أنشطة ممتعة ومجزية بالفعل وقم بفعل ذلك من حين لآخر. إن الحاسبات الآلية، والدراجات ثلاثية العجلات، والقراءة أو الإطلاع على الكتب، والكتابة، والألغاز، والفن، والملاحظات العلمية، والعديد من المشاكل التي تعتمد على المناورات يمكنها أن تكون أنشطة فردية.

المنهج واستراتيجيات التعديل داخل الفصل المدرسي

إن تطويع المنهج المدرسي ليستجيب لاحتياجات ومصادر قوة الأطفال يتطلب ــ كما هو محدد من قبل التقييم ــ تعديل أنشطة الفصل المدرسي.

تقسيم الوقت والمساحة بطرق متعددة لتحقيق نتائج مختلفة

يتخذ المعلمون معظم القرارات التي تتعلق بكمية الوقت التي يستغرقها هدف أو مادة أو نشاط ما. فإنهم يقررون أيضًا على أساس تنظيم المساحة داخل الغرفة. هذه التغييرات التي يعد من السهل تناولها تجعل الفصل المدرسي أكثر استجابة لاحتياجات الأطفال. وهناك طريقة واحدة لإعطاء مزيد أو قليل من التركيز والاهتمام على نشاط ما أو محور منهجي. ومع ذلك فإن تأثير الوقت والمساحة على مشاركة وتعلم الأطفال يجب أن يوجه بعناية حتى لا يتحول هذا التركيز إلى "إفراط في الاستخدام".

لحل المشكلات التي تنتج عن ازدحام الأطفال خلال أول اجتماع داخل الفصل المدرسي، قم بتوزيع الأطفال بالخارج فبذلك لا يستطيعون وكز أو دفع أو مضايقة بعضهم البعض والذي يُحدث مشكلات مختلفة. إن الأطفال مشتتين للغاية فلا يمكنك الإبقاء على لفت انتباههم، فإنهم لا يرون الصور ـ حتى "الكتب الكبيرة" ـ ويتعثر الحصول على إحساس المجموعة.

ولنفترض أن التقييم يوضح إن معظم الأطفال سيستفيدون من العمل الممتد واللعب باستخدام ألعاب الرياضيات. فأنت تقرر أن تترك بوصة واحدة من المكعبات المتشابكة للأطفال ليستخدمونها حين يشاءون. إن المراقبة توضح إن الاستخدام يزيد تدريجيًا ثم يسقط مرة أخرى حينما تخلط المكعبات داخل الأرفف ـ وبإعادة التخطيط جرب منهج أو طريقة أخرى. إن المكعبات المتشابكة والقوالب النمطية والرمزية وغيرها من ألعاب الرياضيات سوف يتم تناوبها وسوف يوجه وقت التناوب بمستوى الاستخدام.

وربما تستغرق مشكلة متعلقة بالموضوع أقل وقت. قم بدمج المعارف حتى يستطيع الأطفال تعلم العديد من الأشياء معًا. إن الأطفال لا يستطيعون التفريق ما بين محور للتطور وبين موضوع وغيره. ويمكن للأطفال تعلم القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والأدب معًا. وتندمج كل من العلوم، والرياضيات، وحل المشكلات، والتمثيل الرمزي، والتطور البدني، ولعب الأطفال، وتجربتهم للمعدات اليدوية والأعمال الفنية، والرمال، والمياه، والوزن، والقياس، والطبخ، والموسيقى، والحركة والفن. ومثل هذا الدمج بالاتحاد مع استخدام مراكز التعلم والأنشطة الفردية والمجموعات الصغيرة المرنة يسمح للمعلمين التصرف مع الأوقات الصارمة وتمكنهم من تكوين فصل مدرسي يساعد الأطفال على العمل على طريقتهم واستكشاف

الموضوعات والمحاور "العميقة" جيدًا وكلاهما خلال يوم أو عبر فترات طويلة. إن الأطفال الذين يحتاجون المزيد من الوقت والتدرب والممارسة لاستيعاب المفاهيم والمهارات الأساسية لا يمكن تجاهلهم.

اختيار وترتيب المواد لتتلائم مع نتائج التقييم

يجب أن تشتمل المعدات والإمدادات والأنشطة على مجالات القدرات الموجودة في المجموعة. ويوضح ملف المجموعة هذا المجال. ومثال على ذلك، ربما لا يدرك ثلاثة أطفال فكرة نموذج، ويستطيع اثنان من الأطفال نسخ وتوسيع أي نموذج وإنتاج النموذج الخاص بهم. فهناك طفلان يقرأون؛ وآخرون لا يمكنهم التعرف على أي من الحروف ولا حتى الحروف الأولى من أسمائهم. ويستطيع أربعة أطفال آخرون تكوين وقراءة خرائطهم الخاصة وثلاثة آخرون لا يعرفون ما هي الخريطة. فالأطفال الآخرون لديهم نقاط اختلاف فيما بينهم.

ولحسن الحظ، فإن أي نشاط أو محتوى أو عملية يشارك فيها الأطفال الصغار يمكن جعلها أصعب وأسهل (Hendrick & Weisman, 2005). إن الأنشطة متعددة المراحل والمواد تمكن كل طفل من تحقيق النجاح والتعلم المستمر. وبعض من أفضل المواد الجيدة لتعلم الأطفال هي لا نهائية مثل: مكعبات العد، والمكعبات الخشبية، والنماذج، والصلصال، وأدوات الرسم والكتابة، والحركات والموسيقي، المواد الفنية وغيرها. قم بالتخطيط لتبني نفس المواد الأساسية والأنشطة لتلبية احتياجات مجموعة من الأطفال والتي تم تقييمها. يجب أن يعطي المعلمون الفرصة للأطفال للتعرف على الإمكانيات المختلفة مثل: توفير إضافات للتزيين، والعلامات والاقتراحات للعب بالمكعبات.

أي فصل للأطفال الذين يحتاجون إلى تطور اللغة ومعرفة القراءة والكتابة يجب أن يظهر دائمًا تغير بارز ومتنوع للكتب، والوسائل التعليمية، والملصقات وغيرها من المواد المكتوبة التي تتصل باهتمامات الأطفال وخلفياتهم. وصغار السن الذين يتعلمون التصنيف والتقسيم في حاجة إلى عدة فرص لاكتشاف مجموعة متنوعة من المواد الطبيعية والمركبة بأنفسهم وحل مشكلات محددة في التصنيف. وأثناء تعلم القراءة والكتابة ــ وذلك في أي عمر ــ تظهر الحاجة إلى توافر أدوات الكتابة والأوراق بكل أنواعها في كل أنحاء حجرة الدراسة بشكل مخطط استراتيجيًا. والأطفال الذين يتعلمون

مشاركة الموارد في مجموعة التعلم التعاوني لا يجب أن يكون لكل منهم صندوق مستقل من الأقلام الشمعية، ومقص والكتب. ويجب أن تكون الأنشطة والمواد المستخدمة محايدة، بمعنى أن تصلح لاستخدام الأولاد والبنات في نفس الوقت. يجب تخطيط الإجراءات التي تضمن التعامل المتساوي مع أجهزة الحاسب الآلي والعلوم والرياضيات والعرائس والمكعبات وألعاب التحدي الطبيعية. ويجب تجنب الأنشطة التي ربما تتخذ شكلاً متحيزاً للنوع.

استخدم أي تسلسل واضح

بالرغم من أنه لا يمكن سلسلة كل شيء، ولكنه من المنطقي استخدام تسلسل معروف. قم بإعطاء الأطفال تجارب لكي تساعدهم على استيعاب المفهوم قبل أن تتوقع أن يفهموا ومن ثم يقولون الكلمات التي تمثل هذا المفهوم. على المعلم التأكد من أن الأطفال مدركون للتوجيهات قبل أن يتوقع منهم اتباعها. وضح للأطفال كيفية المشاركة وتناوب الأدوار قبل معاتبتهم على عدم فعل ذلك.

بعض هذه التسلسلات تكون دليلاً على طريقة تطور الأطفال. إن الممارسات اليدوية الكبيرة (الخرز والمسامير والقوالب المتشابكة وصناعة خشب الأرضيات) عادة ما تكون أسهل من استخدام الممارسات اليدوية الصغيرة. إن المزج والطحن والعصر ودحرجة القوالب الطينية تعتبر أسهل باستخدام الأيدي عن استخدام الأدوات. إن تتبع نموذج مصمم داخليًا أسهل من تتبعه في المحيط الخارجي. وإن الألعاب التي تستخدم أصابع الأيدي بأكملها أسهل من التي تتطلب حركة الأصابع المنفردة والتي تعتبر أيضًا أسهل من اليدين الاثنتين المتشابكتين. فالعديد من البالغين لديهم مشكلة في التبديل بين إصبعي السبابة والإبهام كي يرسمون شكل العنكبوت المتسلق! كما أن الطباعة على الأحرف الكبيرة دون مراعاة الاهتمام بالخط أسهل من الطباعة على الخطوط. وإن تشكيل دائرة أسهل من تكوين شكل وزوايا.

وعن طريق فهم التوجيهات والتسلسل الذين يمكن من خلالهم تطور مهارة ما، يمكن للمعلمين توفير الدعم لتأكيد نمو وتطور الأطفال بصورة متزايدة مستقلة دون الاعتماد على أحد. إن كلمة *الدعم* تشير إلى العون الذي يوفره المعلمون والمواد والأطفال الآخرون أو التفاعلات بين الطفل والآخرين وذلك لمساعدة الطفل على أداء المهمة. ولكن بمجرد إبعاد الدعم من مبنى ما يمكن لحوائطه الثبات بمفردها، لذا يجب على المعلم أن يخطط للطرق التي

يجعل بها الطفل مسئول تدريجيًا عن أدائه للمهمة. إن الدعم لديه مضمون آخر ـ وذلك أن المعلم يعرف ستكون المهارة في شكلها النهائي وكيفية الوصول إليها لذلك يعطي الدعم بهذه الطريقة التي تعزز قدرة الطفل كي يعمل باستقلالية في النهاية، وأن يقدم الدعم ويتوقف عنه بطريقة واعية (Bodrova & Leong, 1996).

فعلى سبيل المثال، يوفر المعلم الدعم لتقوم طفلة ما بالعد عن طريق الإمساك بيدها والتوضيح لها كيفية تحريكهم عند العد والإشارة سويًا. وعندما يبدأون العمل معًا، يبدأ المعلم في "الصمت" ـ يقوم بحذف رقم ما ليرى هل يمكن للطفلة أن تقول هذا الرقم بنفسها. فحينما يبدو أن الطفلة قادرة على فعل ذلك فإن المعلم يشير إليها فحسب. في الخطوة التالية، يتوقف المعلم عن الإشارة ليشاهدها وهي تعد بصوت عالي، وتنتقل من العد المساعد أو المدعم إلى العد المستقل.

يستطيع الأطفال تقديم الدعم إلي بعضهم البعض أيضًا. إن الطالب الذي يكون في الصف الثاني والذي لديه مشكلة في تذكر القصة التي يحاول كتابتها ربما يكون لديه زميل وظيفته هي مساعِدته في تذكر ما يريد أن يقوله. وبالحديث من خلال القصة على طريقة "اعد يا صديقي"، يمكنه كتابة قصة أكثر تعقيدًا مما يكتبها بنفسه. وحين يصبح هذا الطالب أكثر تمرسًا وانسيابية، سوف يحتاج مساعدة أقل من قبل صديقه. وسيكون قد انتقل من الكتابة المدعمة أو المعاونة إلى الكتابة المستقلة.

البحث عن الحاجة للتغيير المحتمل في الإجراءات

فلنفترض أن جداول المشاركة توضح أن أكثر من نصف الأطفال نادرًا ما يتحدثون داخل الفصل المدرسي من خلال مناقشات أو وقت المجموعة أو أي نشاط من قبل المعلم وليست نتائج استثنائية. قبل بدء العمل مع الأطفال عليك بفحص نماذج التفاعل للمجموعات الثنائية للبالغين ـــ وذلك باستدعاء المتطوعين أو هؤلاء الأطفال الذين استجابوا بالفعل، لإجابة أسئلتنا أو السماح بالوقت القليل للانتظار لأن الأطفال العقلانيين لازالوا يفكرون حينما تطرح السؤال التالي. خطط لتقنيات التفاعل حتى تجعل مزيد من الأطفال يشاركون، ومثال على ذلك، توجيه الأسئلة المشوقة للمجموعة، والنداء لجميع الأطفال وتقييم إجاباتهم.

إعادة التفكير وإعادة البناء حتى تلتقي بالأطفال أينما يكونوا

إن العديد من الأطفال لا يلائمهم الدليل المنهجي أو كتيب الأنشطة أو التسلسل المتوقع للأهداف وللأغراض. لدينا أطفال مختلفون؛ لذا يجب على المعلمين المحترفين أن يكونوا على دراية بنظرية المنهج وتطور الطفل جيدًا وذلك لتبسيط وحذف وتوسيع وشرح وتحسين محتوى وعمليات المنهج حتى يصبح المنهج مناسب فرديًا وتطويريًا للطفل. يجب على المعلمين معرفة كيفية تأسيس منهج حينما لا تتواجد الإرشادات.

أمثلة عن استخدام معلومات التقييم لتوجيه الإرشادات

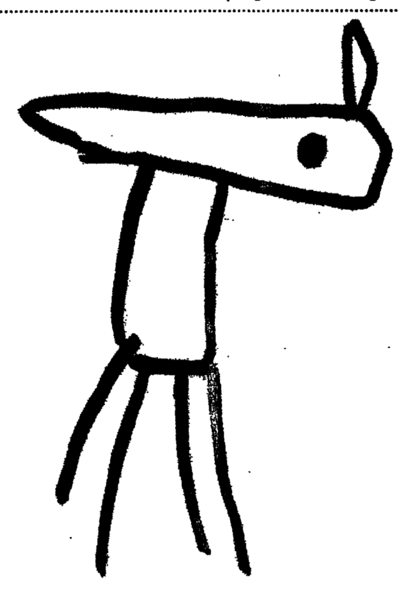
هناك أمثلة على الطرق التي يستخدم فيها المعلم معلومات التقييم لتوجيه وإظهار الإرشادات تم التعرض لها خلال الفصول السابقة. إن الهدف هو توضيح الاحتمالات وليس فرض منهج فردي. إن الأمثلة البسيطة التي تأتي فيما بعد يتم اختيارها من محاور المنهج النموذجي في تعليم الطفولة المبكرة. ولمزيد من الأمثلة، قم بالإطلاع على الاستراتيجيات التعليمية والبحثية بالآداب الممتدة لتعلم الأطفال. إن الإرشادات المغذية للمعرفة الناشئة للأطفال وتعلم معرفة القراءة والكتابة غنية في تطبيقاتها.

اللعب

أوضح تقييم الأستاذ فرانكل أثناء اللعب الدرامي أن طوني ولاتيسا وجيرى ينشغلون بعض الوقت في اللعب وسرعان ما يتحول إلى مشاحنات وفي بعض الأحيان يكون اللعب عنيف جسديًا. وغالبًا ما تؤدي محاولاته لجعل الثلاثة يحلون تلك المشكلة إلى البكاء ويؤدي هذا إلى تفكك اللعبة. ولو أنه استبعد كل الأشياء التي يتشاجرون بسببها، فإن بيت اللعب سوف يصبح محرومًا مجردًا من كل تلك الأشياء. وحينما سُئلوا ماذا يمكن أن يفعله في المرة القادمة لتفادى هذا الجدل، فمن الواضح أن الثلاث أطفال كان بمقدورهم تقرير بدائل مناسبة؛ وعلى سبيل المثال: "علينا استخدام أسلوبنا" و"لا يجب على أن أضربه". لكن حينما يلعبون مرة أخرى، يتوقف الشجار فقط حينما يتدخل الأستاذ فرانكل في اللعب بالقوة لتسوية المواقف. هؤلاء الصغار عليهم تعلم الاستراتيجيات الملائمة للتفاعل مع بعضهم البعض بدلاً من ممارستهم الاستراتيجيات غير

الملائمة. فبدون التدخل فإنه من المحتمل عدم تعلمهم أو ممارستهم أي مهـــارة اجتماعية إيجابية. فيضع الأستاذ فرانكل اثنين من الاختيارات فـــي اعتبـــاره وهما: تخطيط الطفل و"التدريب الاجتماعي". ويمكن للأطفال تخطيط للعـــبهم قبل البدء (Bodrova & Leong, 1998b). وبما أنهم يخططون، فإنهم يـــضعون تصورًا أو فكرة عامة، ويقوموا باختيار الأدوات التي سيستخدمونها ومعرفـــة أدوارهم. ويمكن للطفل فعل ما يخطط القيام به على الورق عن طريق الرسم (ليس بالتفصيل ولكن ليذكره فقط) كما هو موضح بالشكلين ٨-١ و٨-٢.

شكل ٨-١ خطة الطفل للعب المخطط



اللعب مع الخيول بالمكعبات

شكل ٨-٢ خطة الطفل للعب المخطط



هل قرر الأطفال الذين خططوا الذهاب إلى مركز اللعب الدرامي ماذا سيلعبون وما الأدوات التي سيستخدمونها. عليك بالمساعدة في دعم التخطيط إذا احتاج الأطفال إلى التدريب على كيفية اختيار موضوع ما أو تقسيم الأدوار دون جدال. إذا كان بإمكانهم التخطيط باستقلالية، فدعهم يقومون بشرح وتوضيح الخطة بعد الانتهاء منها. وفي هذه الحالة لن ترى الأطفال يخططون للشجار! ولكن سوف يقومون دائمًا بالتخطيط للعمل سويًا وللحصول على التسلية.

يمنع التخطيط المزيد من الجدال لدى الأطفال حول الأشياء أو الأدوار. فإذا كان هناك زي راقصة باليه واحد، فيمكن للأطفال أن يجدوا حلاً لذلك. فعندما يدخل الطفل منطقة اللعب وهو على وعي تام بالمشكلة وحلها، فإنهم لن يشتبكوا مع بعضهم أو لن يدخلوا في جدال هناك. إن التخطيط يتفادى الصراع حول الأدوار مثل من سيكون الطبيب. وربما يقترح أدوار متعلقة وجذابة مثل (عامل الاستقبال والفني والممرضة) أو أنواع أخرى من الأطباء مثل

(الجراح وطبيب القلب وطبيب الأشعة). إن الأطباء بحاجة إلى وجود مرضى بالتأكيد!

فالتخطيط يسمح للمعلم بالبقاء بعيدًا عن الجدال حينما يغضب الأطفال. كما أن الاستفسار هنا هو: هل هذا جزء من تخطيطك يكون كافيًا في أغلب الأحيان لإيقاف المشاجرة وإعادة كل شخص إلى مساره الصحيح؟

والأكثر أهمية في ذلك على المدى الطويل إن التخطيط يساعد الأطفال على تعلم التفكير فيما بعد، والتفاعل، وحل المشكلات المحتملة وجعل لعبهم أكثر إنتاجية. فإنهم يبدأون بالمحاكاة والتدرب على المهارات الاجتماعية المتطورة والتي يريدهم المعلم أن يتعلموها. فهذا المنهج المدروس والمتمعن التفكير سوف يؤدى إلى مهارات إدراكية متطورة للأطفال أيضًا (Bodrova & Leong, 1996, 2001b).

يستطيع المعلم أن يجمع بين طوني ولاتيسا وجيرى وبين غيرهم من الأطفال الذين يملكون قدرات اجتماعية متطورة أو مع طفل أكبر من فصل آخر. ويستطيع كل طفل اللعب بمفرده مع التدريب الاجتماعي مما لا يسبب له مزيد من الضغوط.

التطور الحركي والعضلي البسيط

يحدد تقييم تطور المهارات الحركية الفائقة لأطفال الحضانة العديد من الذين يعانون من الصعوبة في استخدام المقص. فإنهم لا يستطيعون الإمساك بكل من الورقة والمقص للعمل بهما. وأوضح أحد الآباء أن أقلام الشمع وأقلام الرصاص وأقلام التحديد والمقص كانت محدودة الاستخدام بالنسبة للأطفال في منزلهم لأنهم قاموا بالكتابة على الحوائط وحولوا المنزل إلى فوضى. وهناك آباء آخرون لديهم مشكلة في إعطاء الطعام لأطفالهم خشية تسببهم في اتساخ المنزل فهل سيتركوهم ليستخدمون المقص والأوراق.

يجب تخطيط الفرص لكل الأنواع من التطور الحركي الفائق. والتعليم عن طريق المصادفة يتم توافره في الفنون أو اللعب غير المخطط، ربما لا يكون كافيًا. والحصول على مركز أو أحد المحاور التي تركز على الاحتياجات أو تقوم بدمج تطور المهارات في مراكز أو المناطق الوظيفية الملائمة المتواجدة. يجب تطوير مكان المكتب وإضافة أزرار ضغط للتليفون، وأوراق، وأقلام رصاص، ومقص، ولوحة مفاتيح وأدوات مكتبية. ويجب

تطوير مركز يتوافر لديه أدوات الكتابة والرسم والقطع. ويجب تنويع أماكن الألعاب اليدوية لتوفير بناء المهارة المطلوبة. ويجب اشتراك مواد "الحياة الحقيقية" لزيادة الاهتمام والتنوع والاختيارات والممارسات مع مجموعة من الحركات الجيدة والتطور الحركي وأي أدوات ملائمة للمساعدة في تطوير التحكم والتعاون والقوة والمهارة اليدوية.

قم بالتخطيط للمساعدة الخاصة للصغار الذين مازالوا يتعلمون استخدام المقصات. وعلمهم كيفية إمساك المقص والورق معًا. ضع نقطة على الورق في المكان الذي يجب عندها أن يقص الطفل الورقة. وأبدأ بقصاصات من الورق ثم اجعل هذا الورق كبيرًا كلما تعلم الأطفال. قم بعمل تطبيقات أساسية ممتعة وفي نفس الوقت لتحقيق الوظيفة المرجوة منها. عندما يحتاج الأطفال إلى التدريب للتطور من مرحلة القصاصات إلى مرحلة القطع البسيط المفرد، فدعهم يقومون بقص شكل حشائش للحصان أو الأبقار أو قص شكل جزر أو عمل شكل عصاة تمثل ثعبان. ودعهم يستخدمون القصاصات لتكون صورة كبيرة. ويمكن أن تجمع هذه الصورة لتكون شكل أكبر من القصاصات ثلاثي الأبعاد أو رسومات تزيين على غلاف النشرة. إن وظيفة البالغين ليست تقديم المساعدة فحسب، ولكن تدريب هؤلاء الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة في تعلم المهارات المحددة، وجعل الأطفال تتولى المسئولية. وهناك وقت كبير للأطفال للتعلم بأنفسهم. ويمكنك أن ترى الطريقة غير البارعة والبطيئة التي يستخدمها العديد من الأطفال الكبار والبالغين أثناء الكتابة بالقلم الرصاص والقلم الحبر، وتقديم المساعدة والتوجيه والتطبيق العملي لهم لتحسين مهاراتهم الحركية الفائقة سوف سيؤخذ على أكثر من محمل.

تطور معرفة القراءة والكتابة المبكرة

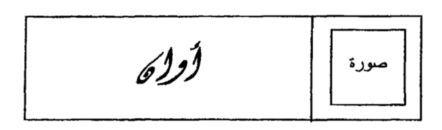
يعكس التقييم النموذجي لمعايير الولاية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة "كتابة الاسم" ــ والذي يتمثل في قدرة الطفل على كتابة اسمه ــ مجموعة كبيرة من قدرات الطفل في حجرة الدراسة. ومن الطبيعي أن تكون قد قمت بعمل تقييم لكل طفل على حدة أثناء وقت المركز، وذلك بأن تطلب من كل طفل القيام بكتابة اسمه على فرخ من الورق. ولقد استغرق ذلك يومين على الأقل لملاحظة محاولة كل طفل كتابة اسمه. وسوف تجد أن هناك مجموعة من الأطفال مثل كل من ميجان واستيفان يستطيعان بالفعل كتابة اسميهما الأول

بسهولة. وهناك مجموعة أخرى مثل مارتين والذي يكتب اسمه بالعكس من اليسار إلى اليمين (نيترام)، ولكنه يعرف كل حروف اسمه جيدًا. والبعض الآخر يتعرفون فقط على بعض حروف من أسمائهم، مثل كريس. أما الطفل أوان فهو نموذج لمجموعة مختلفة تمامًا، حيث أنه لا يتعرف قط على اسمه، ولا يستطيع حتى كتابة أي حرف من حروفه. ويقوم الأطفال كل صباح في بداية اليوم الدراسي بالتوقيع وكتابة اسمهم بجانب التاريخ في ورقة التوقيع الخاصة بكل واحد منهم. وهذه الورقة مقسمة إلى خمس سطور، كل سطر خاص بكل يوم من أيام الأسبوع الدراسي. وبما أنه ليس من الضروري الإشراف على الأطفال أثناء التوقيع في هذه الورقة، بل من الأفضل تركهم يكتبون أسمائهم بحرية، ومن ثم يكون لديك الوقت للعمل مع الأطفال الذين يحتاجون إلى بعض المساعدة.

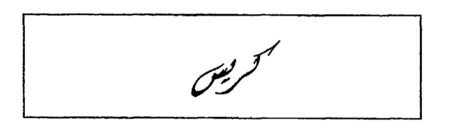
من المهم تقديم بعض الدعم والمساندة للأطفال في كتابة أسمائهم بتوفير نموذج لكل طفل مكتوب عليه اسمه للتعرف عليه ونسخه، وبالعمل مع كل طفل بمفرده وتوفير بطاقة تحمل اسمه لمساعدته على التعرف عليه. وهذا النموذج ــ "بطاقة الاسم" ــ عبارة عن قطعة من الورق المقوى بمقاس ٦ بوصات مكتوب عليها الاسم الأول للطفل، واسم العائلة مكتوب على ظهر البطاقة. و"بطاقة الاسم" هي الوسيلة لتقديم الدعم والمساندة لاحتياجات محددة للطفل وليس أكثر من ذلك. ويتم وضع هذه البطاقة في أماكن مختلفة على المائدة التي يقوم الطفل بالتوقيع عليها كل يوم، وعلى الطفل البحث عن البطاقة التي تحمل اسمه، والتعرف عليها، ومحاولة نسخ اسمه في ورقة التوقيع. والأمثلة التالية توضح طرق تقديم الدعم لمستويات مختلفة من قدرات الأطفال:

- المثال الأول هو الطفل أوان الذي كما أشرنا سابقًا لا يتعرف على أي حرف من حروف اسمه، ولا يتمكن بالتالي من كتابته. في هذه الحالة يجب وضع صورته كحالة مؤقتة بجانب اسمه في "بطاقة الاسم". ونضع أيضًا خطًا سميكًا "بقلم يمكن مسحه" تحت الحرف الأول من اسمه "أ". وأثناء قيامه بالتوقيع سيتعرف على اسمه من صورته، وحينئذ عليك أن توضح له أن هناك طريقة أخرى للتعرف على بطاقته بخلاف الصورة وهو تمييز الحرف الأول لاسمه، والذي قمت بوضع خطًا تحته بالفعل في اليوم التالي قم بتشجيعه على البحث عن

اسمه بالتعرف على الحرف الأول فقط. وبعد ذلك اقلب الصورة وانتظر إذا كان يستطيع التعرف على اسمه من الحرف الأول فقط، وإذا لم يتمكن من ذلك، أخبره إذا كان يرى صورته مازالت معلقة أم لا. وبهذه الطريقة سوف يعرف ما إذا كان هذا اسمه أم لا بدون مساعدة. شجعه على كتابة حرف "أ" أولاً ثم محاولة كتابة بقية الحروف.



- أما المثال الثاني للطفل كريس الذي يستطيع كتابة حرف "ك" وحرف "ى" فقط من اسمه، وعند قيامه بالتوقيع اجعله يتعرف على حرفي "ر" و"س" بالإشارة إلى اسمه المكتوب في البطاقة. وإذا لم يتمكن من ذلك ضع خطًا تحت حرف "ك" لتساعده على التذكر، وعندما يستطيع كتابته قم بإزالة الخط الذي وضعته، وانتقل معه إلى حرف "ر" وضع خطًا تحته حتى يتمكن تمامًا من كتابته وهكذا.

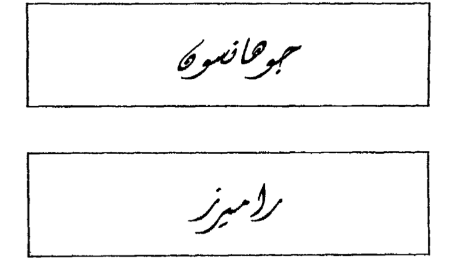


- أما المثال الثالث للطفل مارتين الذي يكتب اسمه من اليسار إلى اليمين، على الرغم من معرفته تمامًا بحروف اسمه. في البطاقة قم بوضع نقطة سوداء كبيرة تحت الحرف الأول من اسمه "م" ثم ارسم سهمًا ممتدًا من اليمين إلى اليسار حتى الحرف الأخير "ن" لتوضح له اتجاه كتابة الاسم. وقم أيضًا بوضع النقطة والسهم في مكان التوقيع

حتى يربط في ذهنه بين السهمين. وهكذا حتى يتأكد أنه استطاع فهم اتجاه الكتابة، عندئذ قم بمسح السهم، وإذا استطاع الكتابة بدون مساعدة، قم بإزالة النقطة أيضًا.

مارتين

- أما المثال الرابع هما للطفلين ميجان جوهانسون واستيفان راميرز، اللذين يستطيعان كتابة الاسم الأول لهما بطريقة صحيحة ومن الذاكرة. أبدأ معهما بكتابة اسم العائلة الموجود على ظهر البطاقة. وعندما يقومان بالتوقيع اطلب منهما كتابة الاسمين معًا. وعندما ينجحان في ذلك، قم باستبعاد "بطاقات الأسماء" لأنك تريدهما أن يقوما بالكتابة من الذاكرة.



عليك بتقديم الدعم والمساعدة المؤقتة حتى يتمكن الطفل من الأداء بمفرده وحينئذ نتوقف عن تقديم هذا الدعم. وهناك العديد من الأنشطة بخلاف الأمثلة التي قدمناها سابقًا تساعد الأطفال على ممارسة وتطبيق التعرف على أسمائهم وكتابتها. على سبيل المثال، يمكن استخدام لعبة الحروف المتفرقة وذلك بقطع الاسم إلى حروف مفردة واطلب من الأطفال تجميع الحروف وتكوين أسمائهم. ويمكن أيضًا أن تجعل الأطفال في وقت الغذاء يبحثون عن أماكنهم بوضع

بطاقة تحمل اسم كل طفل في أماكن مختلفة على المائدة. بالإضافة إلى أنه يمكن إعطاء الأطفال مزيد من التدريب على كتابة أسمائهم عن طريق الأعمال الفنية. إن تقييمك لمستوى قدرة الطفل على كتابة اسمه هي الخطوة الأولى في التخطيط والتطبيق لمساعدة فعالة للتعلم.

الملخص

قد يستخدم المعلمون معلومات التقييم لمساعدة الأطفال على التطور والتعلم عن طريق توظيف التخطيط الدقيق ومقابلة الاحتياجات الفردية والجماعية بعدة طرق مختلفة، وتعديل الفصل الدراسي والمنهج ليكونا أكثر استجابة للاحتياجات المقيمة. يجب تخطيط التغييرات والتعديلات المقصودة، والإشارة إلى ملفات التقييم والملخصات في أثناء التخطيط، والسماح بوقت، للتعبير وردود الأفعال، وتخطيط الاستراتيجيات والأنشطة لتلبية احتياجات الأطفال، ودمج المعرفة الحالية والمصادر والتخطيط مع الأفراد الآخرين في الفصل المدرسي، والتوازن لما تحب أن تفعله مع ما هو ممكن.

تعتبر تلبية احتياجات الأفراد من الأطفال في إطار سياق الفصل المدرسي تحديًا كبيرًا. هناك احتياج إلى تنوع المناهج لاستخدام نتائج التقييم عندما يحتاج طفل أو طفلين إلى اهتمام خاص، وعندما يستفيد كثير من الأطفال، وعندما تستفيد المجموعة ككل، ولاستخدام نتائج التقييم في فصل مدرسي يجمع أطفال من أعمار مختلفة.

يجب تعديل المنهج والفصل المدرسي لتلبية احتياجات الأطفال، واختيار وترتيب الأدوات والمواد والإمدادات كاستجابة إلى نتائج التقييم، كما يجب استخدام التسلسل الملائم لتبسيط أو زيادة التعقيد، وقم بالاهتمام بالاحتياجات لإمكانية التغيير في إجراءات الفصل المدرسي، وإعادة التفكير وبناء المنهج إذا كان هناك حاجة لذلك داخل سياق المنهج الملائم تطوريًا. قم بتخطيط الأنشطة الخاصة للمساعدة في تلبية احتياجات عملية تعلم وتطور الأطفال؛ لأنها لا يتم تلبيتها من خلال التعليم عن طريق المصادفة فقط. وهناك العديد من الأمثلة التي توضح كيف يمكن تحقيق ذلك.

التطبيق الشخصي

١. إن إعطاء المساعدات الكاملة والدعم والجهود التطوعية هي إستراتيجية مقترحة لتلبية الاحتياجات الإرشادية المحددة بالتقييم. يجب أن تعبر عن معرفتك، واتجاهاتك، ومهاراتك، ومشاعرك والأخذ في الاعتبار التخطيط والتوجيه وتدريب البالغين الآخرين في الفصل المدرسي.

٢. يقوم الأشخاص بالتخطيط بطرق مختلفة، فبعضهم يقوم بالتخطيط في فترة زمنية واحدة؛ وبعضهم يعد جدول زمني، حيث يحولون الخطط إلى رؤي ثاقبة خاصة بهم، والبعض الآخر يستخدم مناهج مختلفة. إننا نوحي بأنك يجب أن تتيح وقتًا للتطبيق على نتائج التقييم وعمليات الفصل المدرسي بينما تقوم بالتخطيط. قم بفحص أسلوبك في التخطيط. متى يجب عمل التطبيق؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. إجراء مقابلة مع معلم واحد أو عدة معلمين لتعرف كيف يخططون لتلبية الاحتياجات المقيمة للأطفال في فصولهم من خلال مجموعة التعلم للبالغين، قم بمقابلة ممثلين عن معلمي الحضانة، والمرحلة الابتدائية. ويجب تحليل إجاباتهم لمعرفة النتائج التي قد تظهر.

٢. التقييم يكشف احتياجات متعددة داخل مجموعة الحضانة: هناك ثلاثة أطفال لديهم صعوبة في الدخول في اللعب أو مجموعة العمل، سواء في الداخل أو الخارج. هناك أربعة من الصغار يكونون تائهين عندما تتحول المناقشات إلى المقارنات عن التشابه والاختلاف. إنهم لا يفهمون ولا يستخدمون الألفاظ مثل: "بالمثل" و"تختلف عن" وهناك طفلين لديهم صعوبة في تحديد المواد وصور المواد على أي أساس فيما عدا الاتجاهات الملحوظة (لون وحجم وشكل). يجب اختيار أحد الاحتياجات وقم بتخطيط مجموعة من الأحداث لمساعدة الأطفال داخل سياق منهج التطور.

٣. بعد التوصل إلى التقييمات المتعددة، فإنك تجد ثلاث مجموعات من

الأطفال لديهم بعض المهارات المتشابهة. والمجموعة الأولى تحتاج إلى التدريب علي القفز. والمجموعة الثانية تسيطر علـــى المهـــارة والمجموعة الثالثة لا تقفز. يجب مناقشة كيف يمكن أن تقوم بتطوير الأنشطة متعددة المستوى التي يستفيد منها الأطفال. ويجب وصـــف الطرق المتعددة التي يعمل بها مع الأطفال.

قراءات مقترحة

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Copley, J. V. (2000). *The young child and mathematics.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children and National Council of Teachers of Mathematics.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3–6.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Helm, J., & Katz, L. (2000). *Young investigators: The project approach in the early years.* New York: Teachers College Press.

Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

الفصل التاسع

التنظيم لإجراء عملية التقييم



إن معرفة متى، وماذا نقيم، وكيفية جمع وتسجيل معلومات التقييم تزود المعلم بالاختيارات المختلفة التي سنستخدم عند تقييم الأطفال. كيف يتم تجميع كل هذه الأشياء معًا لبناء عملية تقييم ناجحة داخل الفصل المدرسي؟ إن هذا الفصل يناقش ثلاثة من العوامل التي تساعدك في بدء عملية التقييم وهي: تكامل التقييم مع التدريس، ووضع خطة التقييم، وتنظيم الملفات والنماذج.

تكامل التقييم والتدريس

إن أساس عملية التقييم داخل الفصل المدرسي هو جعلها جزء لا يتجزأ من أنشطة الفصل المستمرة. وهذه الإرشادات التالية توضح المنهج العام والعملي، ويلي ذلك تفصيل لبعض النصائح الهامة الخاصة بفرص التقييم المحددة والمتواجدة في معظم الفصول الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة أو فصول المرحلة الابتدائية.

الإرشادات العامة

قد يكون التقييم مربكًا إذا حاولت القيام بكل شيء في وقت واحد. قم بإعداد جدول زمني للأنشطة حتى يكون لديك الوقت لتقييمها. ابدأ تدريجيًا، ولتبدأ بتقنيات التقييم اليسيرة التي تلائم الأطفال. وعليك الحفاظ على التنظيم والتواجد الملحوظ. ويجب عمل التقييم كجزء منتظم للحياة في الفصل، واستعن بمساعدات الآخرين في التقييم.

إعداد جدول زمني للأنشطة حتى يكون لديك وقت للتقييم. ينبغي أن تساعد الأطفال على تعلم العمل واللعب بأنفسهم، بالإضافة إلى التفاعل مع البالغين. ويجب تعليمهم كيفية الانتقال لنشاطهم التالي، والحصول على المساعدة، وتنظيم سلوكهم الخاص وحل المشكلات بأنفسهم أو مع أصدقائهم في الفصل.

عليك أن تساعد الأطفال على فهم إن التقييم هو جزء من عملية التدريس. وقد قام أحد الفرق من المعلمين في المرحلة الابتدائية بالاستعانة بمساعدات الأطفال. وقام كل معلم بوضع إشارة مرئية والتي توضح أنه يقوم بتوثيق مدى التعلم مثل ــ نظارة شمسية قديمة فوق الشعر أو منديل ذو لون مبهج حول الرقبة. وعندما رأى الأطفال هذه الإشارة، عرفوا أن هناك جانب رئيسي من عملية التدريس كان مستمرًا، ولم يتم إعاقته. فإذا كانت هذه التقييمات المطلوبة تتبع جدولاً زمنيًا، عليك بتخطيط أنشطة أخرى تبعًا لها.

البدء والتقدم تدريجيًا. من السهل أن نحاول كثيرًا. إنك قد تعرف فقط التزاماتك الشخصية والمهنية الأخرى، والمعرفة السابقة، والمهارات، وأعباء التدريس، وتوقعات المركز والمدرسة والآباء. يجب أن تبدأ بمحور منهجي

أو تطويري وأن تركز عليه حتى تشعر بالراحة عند إجراء التقييم. كما يمكنك البدء مع أربعة أو خمسة أطفال، ويمكنك إضافة المزيد منهم كلما استمرت عملية التعلم. لا تحاول أن تحصل على سجلاً مقروء عن كل طفل كل يوم، ولكن يمكنك الحصول على سجل خاص بطفلين أو ثلاثة في اليوم.

البدء مع التقنيات اليسيرة والملائمة. عليك البدء بتقنيات التقييم التي تعتبر سهلة نسبيًا ومناسبة تطويريًا. فالأطفال الذين يقرأون ويكتبون سوف يقومون بعمل الكثير من المنتجات التي تصلح كدليل على تعلمهم. قم بجمع هذه المنتجات أثناء تعلمك كيف تحلل عمليات القراءة والكتابة ـ والتي تعتبر مهمة أكثر تحديًا.

الحفاظ على التنظيم والتواجد الملحوظ. يستغرق العديد من المعلمين بضع دقائق في نهاية كل يوم لحفظ الملاحظات، والجداول المكتملة والمعلومات الأخرى في الملف. وفي الحقيقة يجب فعل ذلك مرة كل أسبوع. ويجب عمل ملخص إذا كان هناك معلومات كافية لضمان ذلك. وينبغي جعل المعلومات متواجدة بالكم الكافي حتى تكون مفيدة في الفصل المدرسي. إن ملاحظات الشهر الماضي تكون ضرورية لتوثيق التقدم ولكنها ليست مصدر مساعدة في تخطيط أنشطة الغد أو الأسبوع القادم.

جعل التقييم جزءً طبيعيًا من الحياة داخل الفصل المدرسي. إن إحدى المزايا الكبرى لتقييم الفصل هي أن الأنشطة لا يجب أن ترجئ حتى أسبوع الاختبار ـ سواء كانت للمراجعة أو الاستعداد أو الإنجاز. فالمعلومات يتم جمعها بالتوازي مع سير العملية. إن الهدف هو جمع وتسجيل المعلومات حتى "تكون جزءً من إجراءات الفصل المدرسي المستمرة، وبذلك يتم التركيز على تعلم الأطفال" حيث أنه من الصعب عليهم إدراك ذلك (Almy & Genishi, 1979, p.9).

- *قم بوضع التجهيزات للتسجيل في كل منطقة للنشاط.* يجب الاحتفاظ بمجموعة من الأوراق أو قوائم الفحص المعدة بالقرب من المناطق التي يتم فيها تنفيذ الأعمال الروتينية. وإذا قام الآباء بإحضار الأطفال للمدرسة، يجب وضع الورقة والقلم في موضع مرورهم وقم بوضع قلم رصاص، ودفتر صغير للملاحظات أو دفتر ذات سلك مستدير في

جيبك عندما تذهب للخارج. تعتبر الأسلاك الدائرية في الدفتر مكان حفظ ملائم لقلم رصاص صغير. ويجب الاحتفاظ بالتجهيزات المنظمة بطريقة جيدة بجوار مراكز التعلم حيث يكتب الأطفال في دفاترهم موضوعات، ويواصلون قراءة أفكارهم وتفاصيل أدائهم اليومي، وتخطيط المشروعات أو اللعب أو كتابة أو إملاء القصص، حيث أنهم سيقومون بأداء الكثير لتوثيقهم الخاص. يجب أن تكون تجهيزاتك وأدواتك التي تستخدمها في التسجيل موضوعة في أماكن متعددة حتى يسهُل إعداد الملاحظات أو تصحيح قائمة الفحص أو ملء مدرج تصنيف عندما تراقب الأطفال وتعمل معهم.

- *قم بجمع المعلومات بانتظام حتى يعتاد كل واحد على ذلك*. إذا قمت بالتدريس للمرحلة الابتدائية وقمت بالتخطيط لاستخدام اختبارات القلم والورقة الصغيرة، يجب عمل ذلك كثيرًا وليس قبل وقت إعداد بطاقات التقارير فقط. وإذا تم استخدام عينات الأداء كدليل على التعلم فيجب استخدامهم عادة في التدريس التفاعلي، وليس فقط في "وقت التقييم". قم بإجراء المقابلات والاجتماعات مع الأطفال بشكل روتيني، حتى لا يشعروا بالقلق والتوتر. قم بتصويرهم والتسجيل معهم بانتظام حتى لا يشعر الأطفال "بالإحراج".
- *لا تكن متطفلًا*. تعلم كيفية تجميع المعلومات وتسجيلها بصورة ماهرة؛ فيجب الجلوس أو الوقوف بالقرب منهم أفضل من مراقبتهم من بعيد. وحينما يكون الوقت مناسبًا قم بالاطلاع على الخلفيات الخاصة بهم. يجب تخزين نماذج التسجيل في أماكن رئيسية حتى تستطيع أن تجلس أو تقف لترى الغرفة كلها. إن دقائق قليلة من التسجيل أثناء قيام الأطفال باللعب والعمل سوف توفر كثير من المعلومات المفيدة. قم بوضع أدوات التسجيل بحيث لا تكون في مركز الاهتمام.
- *يجب أن تكون واقعيًا عندما يسأل الأطفال ماذا تفعل*. "إني أقوم بكتابة ما نفعله ونقوله حتى أستطيع تذكره". "إني أتابع أثر ما تعلمناه وما لم نتعلمه بعد". "إني أقوم بذلك لتساعدني في التدريس بصورة أفضل". يجب الاحتفاظ بلوح إضافي للكتابة مع أوراق مقصوصة للأطفال الذين يريدون كتابة تسجيلاتهم الخاصة بطريقة المحاكاة. وربما يقوم

بعض الأطفال بعمل أول "كتابة" توظيفية بهذه الطريقة ــ أنها تعتبر مثال رائع للاحتفاظ بها في ملف الأعمال.

- *يجب الاحتفاظ "بتركيز ثنائي"* (Kounin, 1970) حتى تستطيع مراقبة نشاط مجموعة من الأطفال عندما تسجل أو تلعب لعبة التعلم في أثناء فحص طول أو مستوى المشاركة في وقت واحد. إن الحفاظ على التركيز الثنائي هي القدرة على عمل شيء أو شيئين في ذات الوقت ــ وهي مهارة تتحسن بالممارسة. وهي تساعد في جعل الفصل المدرسي يستمر عندما يقوم المعلم بتسجيل المعلومات. وإليك بعض الاقتراحات: قم بعمل مواجهة داخل الفصل أو مكان اللعب، وقم بالوقوف في مكان يساعدك على رؤية أكبر مساحة ممكنة، وقم بفحص المنطقة أكثر من مرة، واجعل أذنيك وحواسك الأخرى متسقة مع صوت المجموعة.
- *يجب الحرص على الحصول على منتجات العمل في بداية العام لمساعدة الآباء والأطفال على تفهم الأسباب*. يجب عرض بعض هذه المنتجات في الفصل، والصالات المخصصة للعرض، ويجب وضع بعضها في الملفات، وقم بإرسال بعضًا آخر إلى المنزل. إذا رغب الطفل بشدة في أخذ بعض المنتجات إلى المنزل؛ فمن الحكمة السماح له بذلك، فإنه لا يوجد لدينا طريقة لمعرفة ماذا يعني هذا المنتج إلى الطفل. ومن مزايا وجود عدة نماذج هي أن الأهمية لا تتصل بأي منها، وإذا كان ضروري فيجب عمل نسخة.
- *يجب الحفاظ على المصداقية*. لا تحتفظ بعدد من المنتجات لإلقائهم في سلة المهملات التي سوف يراها الأطفال أو الآباء. وإذا قمت بالتخلص من البعض فافعل ذلك سرًا.

استعن بمساعدة الأفراد الآخرين. فالمتخصصون والمساعدون والمتطوعون والآباء قد يكونوا جزءً مكملاً لعملية التقييم، حيث يقومون بجمع المعلومات من خلال وجهات نظرهم الخاصة. يجب تدريب الأفراد غير المتخصصين على السرية بالإضافة إلى ما يجب عليهم فعله. وهيئة التدريس المحترفة هي فقط من يمكنها أن تتعامل مع المعلومات السرية، لكن المتطوعين قد يستطيعوا فحص إلى أي مدى قد يستطيع الأطفال ركل الكرة، وإلقاء حقيبة مليئة بحبوب الفول، وعد الأشياء أو "العد المستمر". إن

المتطوعين أو المساعدين قد يكتبون وصفًا ملخصًا موضوعيًا لعدة أطفال في اليوم للمساعدة في التعارف ومشاركة ملاحظاتهم عن الأطفال. وربما يقومون بالإملاء ويلاحظون المجموعات الصغيرة، ويساعدون الأطفال على تسجيل عينات القراءة، ويفحصون نوع ومستوى المشاركة في أي نشاط وكذلك يقومون بالمهام التقييمية الأخرى. ويمكنهم أيضًا المساعدة في أنشطة الفصل المدرسي بينما تقوم بتقييم مجموعة صغيرة من الأطفال. وهم يستطيعون مد جسرًا لتخطي والاختلافات الثقافية واللغوية بين الفصل والمنزل والمجتمع.

وقد يسجل الأطفال حضورهم ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية، ويقومون بتحديد وتأريخ أعمالهم، ووضع فقرات الملفات في سلة أو ملفات العمل، وفحص التهجي وعلم الحساب، والحفاظ على المدونات المقروءة وأداء عدة مهام متصلة بالتقييم. والأكثر أهمية هو أنهم يبدأون في تحمل مسئولية تعلمهم.

وضع الخطة

يحتاج المعلمون خطة لدمج التقييم في الأنشطة التدريسية. والتخطيط يجعل التقييم عبارة عن مجموعة متماسكة من المبادئ، ومتوافقة مع النتائج المتوقعة، ويجعل من الأسهل جعل التقييم جزءً لا يتجزأ من الأنشطة المستمرة. وهي تسمح للمعلمين بتوزيع عمليات التقييم على مدار العام، وبتجميع المعلومات تدريجيًا. ويتجنب المعلمون الوصول إلى موعد اجتماع الآباء ولديهم كثير من المعلومات عن بعض الأطفال، في حين أنه ليس لديهم أي معلومة عن الأطفال الآخرين. لن يكون هناك جهود متسرعة للحصول على معلومات دقيقة وسيتعثر الحصول على الفرص الجيدة لجمع المعلومات. وتخطيط التقييم يجعلك أيضًا تستطيع جمع وتلخيص معلومات التقييم في نهاية الفصل الدراسي ونهاية العام الدراسي. وسوف تتراكم السجلات التي ستساعدك في اجتماعات الآباء وفي إعداد التقرير النهائي.

إن الجزء الذي يتحدث عن "متى نقيم" (صفحة ٦٨) يوضح عدة اقتراحات للتخطيط. ونقترح عليك أن تراجع هذا الجزء عند تطوير خطتك. قم بإدخال كل التقييمات اللازمة، وأوقات إعداد التقرير والأنشطة المتعلقة بالتقييم في تقويم رئيسي. وحتى مع التقييمات اللازمة والتقييمات المصاحبة لعملية تعلم القراءة والكتابة أو الرياضيات أو مواد العلوم والإرشادات، سوف يكون هناك

محاور منهجية أو تطويرية حيث تحتاج لمزيد من المعلومات. أما الأجزاء التالية فتقدم طريقة للتفكير من خلال ماذا وكيف نقيم حينما تحتاج أن تتمعن في محور محدد في عملية التعلم.

يوضح الشكل ٩-١ طريقة واحدة للتخطيط. يعمل المعلمون بنظام من خلال قرارات التقييم الأساسية: لماذا، وماذا، ومتى نقيم، وكيف نجمع ونسجل المعلومات. في البداية؛ يقومون بالتفكير الدقيق وكتابة الخطط بوعي وإدراك. حينما يصبح التقييم أمرًا روتينيًا تُتخذ بعض الخطوات بعقلانية وأكثر سرعة. فالمعلمون ذوو الخبرة يجدون إن كتابة بعض الخطوات أمر هام للغاية؛ إما عن طريق أخذ الملحوظات من خلال خطط الفصل المدرسي الأسبوعية أو الشهرية أو من خلال نموذج أصغر من الشكل المبين هنا. على سبيل المثال، يُكتب دائمًا ماذا نقيم ونافذة التقييم.

الاعتبارات الواجب مراعاتها عند التخطيط للتقييم

الغرض من التقييم. قم بكتابة الغرض من التقييم أعلى نموذج التخطيط. ولأن التخطيط يفيد العديد من الأغراض، فعليك اختيار غرض رئيسي والذي سوف يؤثر على الاختيارات الأخرى للخطة. على سبيل المثال، إذا كان الغرض الرئيسي هو متابعة تقدم الأطفال، فاجمع المعلومات من الأطفال في أوقات مختلفة. وإذا كان الغرض الرئيسي هو التخطيط للمشروعات المستقبلية أو فكرة ما، فاجمع المعلومات قبل وأثناء وعقب المشروع مباشرة. إن وضع الغرض في قائمة لا يحول دون استخدام المعلومات للوظائف الأخرى، إذا كانت مناسبة.

مجالات التطوير والمنهج. حدد المحور العام للتطور أو المنهج الذي تخطط لتقييمه، وقم بكتابته في المساحة المناسبة. وليكن لديك على الأقل نموذج واحد لخطة تقييم كل محور. إذا كان المجال كبيرًا، فإنك قد تحتاج المزيد من الخطط. وعلى سبيل المثال، إن اللغة قد تنقسم إلى لغة مكتوبة ومنطوقة أو إلى القراءة والكتابة.

ماذا نقيم؟ لكي يقوم المعلمون بالتقييم يجب أن يكونوا محددين من حيث ما يعنيه "التطور العاطفي/ الاجتماعي"، و"اللياقة الجسدية" أو "المفاهيم والمهارات الجغرافية" بالنسبة للأطفال. وعندما نقوم بتحديد نتائج الطفل؛ فإن

شكل ٩-١ مثال على خطة لتقييم حالة وتقدم في تطور تعلم القراءة والكتابة لمرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة الحضانة

خطه التقييم : ٢٠ أغسطس إلى ٢٠ يونيه

غرض التقييم: مراقبة التقدم والحالة

محور التطور/ المنهج: مهارات اللغة

ماذا نقيم	متى نقيم	نافذة التقييم وإجراءات التسجيل
القراءة: ١. التعامل مع الكتب: اعرف مقدمة وخاتمة الكتاب، واحمل الكتاب إلى أعلى وغير الصفحات. ٢. طبع الأثر: قم بالإشارة إلى كلمات مثل يقرأ، وقم بالإشارة إلى الكلمات الطويلة وقم بالانتقال إلى السطر التالي. ٣. قم بفهم وظيفة الطباعة: لاحظ الكلمات والحروف، وحاول قراءة الشعارات والعلامات وغيرها من المطبوعات البيئية. ٤. التعرف على الحروف والكلمات: يمكن وضع إصبع حول حرف ما أو حول كلمة، وقم بالإشارة إلى الحروف في الاسم، وقم بالتعرف على الحروف بالاسم. قم بقراءة الاسم وبعض الكلمات كليًا أو جزئيًا.	عند بداية نصف العام ونهاية العام للأول والثالث ويحدث ذلك للثاني	١. عينات الأداء خلال المجموعات اليومية الصغيرة لأنشطة تعلم القراءة والكتابة. توثيق مصفوفة جماعية لقوائم الفحص. ٢. السجلات الروائية أثناء اللعب. ٣. تقارير الآباء التي تم الحصول عليها من اجتماعات الآباء.
الكتابة: ١. الكتابة والرسم في اللعب لترمز إلى الطباعة. ٢. قم بإملاء القصص مع خفض الصوت ليتوافق مع كتابة المعلم. ٣. قم باستخدام الحروف لترمز إلى الأصوات، مع استخدام أسلوب التهجي المبتكر. ٤. يمكن تهجي بعض الكلمات بطريقة مألوفة مثل: ال، يكون، كان.	عند بداية نصف العام ونهاية العام الثاني. ويحدث ذلك بالنسبة للأول والثالث.	١. السجلات الروائية أثناء اللعب. ٢. عينات الأداء خلال وقت المركز مع أنشطة اللعب أو خلال أنشطة تعلم القراءة والكتابة للمجموعات الصغيرة. ٣. قم بالعمل على العينات المجمعة من خلال فرص الكتابة العديدة خلال اليوم.
الاتجاهات والميول: ١. استمتع بالكتب. ٢. قم باختيار تصفح الكتب أثناء وقت الفراغ. ٣. قم باستخدام الكتب للبحث عن المعلومات. ٤. حينما يكون شغوفا للكتابة أثناء أنشطة الكتابة. ٥. استخدم الكتابة أثناء اللعب والأنشطة الأخرى والتي ليس لها علاقة بأنشطة القراءة.	خلال تعلم القراءة والكتابة والأنشطة الأخرى.	١. لاحظ أثناء وقت اللعب الحر. ٢. لاحظ أثناء أنشطة تعلم القراءة والكتابة.

المحاور الكبيرة والمعقدة للسلوك الإنساني والتعلم يجب أن تُنظم وتُحلل للوصول إلى "مؤشرات" التعلم. على سبيل المثال، ربما يتضمن التطور الاجتماعي على مجموعات فرعية مثل التفاعل الإيجابي للأقران، ومهارات تكوين الصداقة ومهارات التعلم التعاوني. ولكن ما هي مهارات التعلم التعاونية المحددة والتي نستطيع تقييمها؟ نحن نستطيع ملاحظة وجمع الأدلة عن إمكانية "قبول الطفل لأفكار الآخرين"، و"مشاركته في المجموعة" أو "رفض الفكرة بدبلوماسية". وكمثال آخر، فإن المهارات ومعرفة الخرائط تُمثل جوانب هامة للجغرافيا. فيمكن تقييمهم عندما "يشير طفل إلى شارع على الخريطة" أو "يرسم خريطة من خياله الخاص" أو "رسم الخرائط التمثيلية" أو "إيضاح أي المعلومات يمكن أن توجد على الخريطة" أو معرفة "أي نوع من الخرائط سيستخدم".

إن بيانات النتائج المتوقعة للأطفال (المعايير، المعلومات الأساسية أو إطارات عمل المنهج) عادة ما تقوم بهذا التنظيم والتحليل. يمكنك استخدام تقسيماتهم والتقسيمات الفرعية للمحتوى متضمنة الموضوعات التي تستطيع تقييمها إذا كانت ملائمة. وإذا كنت تطور تقسيماتك الخاصة، فقم باستخدام التوجيهات الموجودة في الملحق (أ). ولإيضاح علاقة سلوك معين بالأهداف الأكبر، قم بتحديد هذه الأهداف على نموذج التخطيط.

متى نقيم. قم بتعريف الوقت التقريبي أو "أوقات جمع المعلومات" للتقييم في العمود الثاني. قم بكتابة إما الشهر الحقيقي للتقييم أو الجدول الزمني العام. ضع في الاعتبار ما قمت بتقييمه بالفعل وهو الغرض والمحور وقدرات الطفل والمعلومات الخاصة. قم بتأكيد اكتمال التقييم عن طريق فحص الموضوع الذي قمت بتقييمه.

نافذة التقييم وإجراءات التسجيل. وفي العمود الثالث، قم بوصف نافذة التقييم التي سوف تستخدمها ــ حيث المصدر والطريقة والسياق ــ وإجراءات التسجيل. ضع في الاعتبار كيف ستجعل التقييم جزء أساسي من أنشطة الفصل المدرسي واختار المصدر، والطريقة والسياق والملائمين لإعطاء الموارد المتاحة في الفصل الذي تعمل به. ويوضح شكل ٩-٢ بعض الأمثلة، وهناك المزيد منهم في شكل ٤-١٠ (صفحة ١١١). قرر كيف ستسجل المعلومات (الفصل الخامس)، وقم بتدوين ذلك في نموذج التخطيط. وإذا كان هناك مشكلة

معقدة في إعداد حلقة دراسية إلا إذا توافرت الأجهزة الجديدة، فهذا لن يكون مناسبًا. كن عمليًا (للمزيد من التوجيه، قم بالعودة إلى الفصل الرابع). قم بكتابة نافذة التقييم في العمود الذي يحمل *نافذة التقييم وإجراء التسجيل*.

عينات خطط التقييم

يوضح كل من الشكل ٩-١ و٩-٣ و٩-٤ أمثلة لخطط التقييم التي يمكن أن توضع في الفصول الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة وفصول المرحلة الابتدائية. فيوضح شكل ٩-١ خطة لتوثيق الحالة والتقدم في مجال تطور اللغة لمرحلة ما قبل المدرسة ووصولاً إلى الصف الأول. أما شكل ٩-٣ هو نموذج لخطة تقييم فكرة خاصة بالدراسات الاجتماعية، وشكل ٩-٤ هو نموذج لتقييم المفاهيم الأساسية في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية. قم بملاحظة تنوع نوافذ التقييم ــ المصادر والطرق والسياقات ــ بالإضافة إلى التنوع في وقت التقييم.

شكل ٩-٢ إجراءات التسجيل النموذجية لنوافذ التقييم المختلفة

نوع النافذة	إجراءات التسجيل
الملاحظات، الإجابات المختارة التقارير الشخصية، الوصف، عينات الأداء	المدونات، قوائم الفحص، وقوائم الفحص الممتدة (مع المدونات وإحصاءات التكرار)، والعينات الزمنية، والفيديو، والتسجيلات الصوتية والأشكال، والرسوم التخطيطية (الشبكات أو دلالات الخرائط)، والروايات الوصفية والسجلات الروائية.
دليل المشاركة أو الوقت المستغرق في فعل النشاط	جداول المشاركة، وعينات المدة، وقوائم الفحص وفحص الفصول.
منتجات العمل	المنتج نفسه، وقوائم الفحص، والرسوم التخطيطية، ورسوم بيانية، ومدرجات التصنيف، والتقييم الشخصي، وأشرطة الفيديو والتسجيلات الصوتية (لتسجيل المعلومات المكملة عن السلوك أو عمليات التدوين أو القص).
المعلومات من الآباء والبالغين الآخرين	الروايات الوصفية، والمدونات، ومدرجات التصنيف، والتسجيلات الصوتية وإجابات الآباء للأسئلة المعدة.

استخدام الخطة

راجع خطة التقييم بصفة شبه دائمة بينما تنظم وتخطط أنشطة الفصل المدرسي للأسبوع أو لليوم، كما تفعل لفصل دراسي أو خطة وحدة الفصل المدرسي. انظر إلى العمود الذي يحمل عنوان *متى نقيم*. هل يجب أن تخطط لتقييم لمحور معين؟ انظر إلى الأنشطة والمشروعات التي تفكر بها. وبطريقة مثالية، فإن التقييم يلائم المشروع أو موضوع الدراسة الحالية. وبطريقة منظمة قم بمراجعة وإعادة النظر في الخطة كلما كان ذلك ضروريًا.

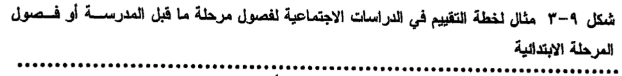
تنظيم الملفات والاستمارات

حينما تُحسن التحضير والتنظيم فهذا يساعد المعلمين على تقييم الأطفال كجزء مكمل لعملية التعليم. إن الحفظ العملي والفعال وأنظمة التخزين توفر الوقت، وتحافظ على السجلات القيمة من وضعها في غير محلها أو فقدها في مجموعة من الأوراق أو إلقائها بالصدفة في مكان غير معروف. وقليل من المعلمين يستخدمون كل نماذج التسجيل المتاحة والسبل التنظيمية؛ ويقومون باختيار أو تحديد أو اتخاذ النماذج المفضلة أو الأكثر ملائمة من قبل المركز أو المدرسة. قم بالتجربة لمعرفة أي الأنظمة تعمل أفضل. عليك الأخذ في الاعتبار عمر الأطفال، وتوقعات البرنامج، وماهية الأشياء المطلوب تسجيلها والأشياء الاختيارية، والتفضيلات الشخصية. وتأتي بعض الأمثلة التمثيلية تباعًا.

المذكرات والملفات وملفات الأعمال

إن المذكرات والملفات تساعد على حفظ الأنواع المختلفة من المعلومات.

المذكرات وكتب التسجيل. تُنشر لائحة الفصل وسجلات الحضور عادة عن طريق المركز أو المدرسة. فأغلبهم لديهم مكان لأسماء الأطفال على يسار الصفحة وتقسيمات اليوم والأسبوع عبر الصفحة. والحضور اليومي توضع علامة عليه في العمود المناسب.


شكل ٩-٣ مثال لخطة التقييم في الدراسات الاجتماعية لفصول مرحلة ما قبل المدرسة أو فصول المرحلة الابتدائية

خطة التقييم: ٢٠ أكتوبر

الغرض من التقييم: تخطيط أنشطة الفصل المدرسي

محور التطور/ المنهج: أحد موضوعات الدراسات الاجتماعية: أسرتي

ماذا نقيم	متى	نافذة التقييم وإجراءات التقييم
١. المعرفة الرئيسية عن الأسرة: هل درست تكوين الأسر من قبل؟ هل تستطيع معرفة من ينتمي إليها متضمناً الأسر الممتدة (الأجداد والأعمام والخالات). تستطيع مناقشة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف.	قبل الموضوع بعد الموضوع	١. نشاط المجموعة الكبيرة ـ مناقشة ما نعرفه عن الأسر. قم بالتوثيق على خريطة المفهوم. ٢. الإجابات المختارة للأسئلة المفتوحة عن الأسر. قم بتوثيق ذلك في المصفوفة الجماعية لقوائم الفحص.
١. المعلومات الرئيسية عن أعمال الأسرة: المقدرة على وصف أعمال الحياة اليومية وكيف يستخدم. يمكن مناقشة أوجه الاختلاف والتشابه بين أعمال الأسر.	قبل الموضوع خلال الموضوع	١. إعداد استفتاء للآباء قبل النشاط واطلب منهم المساعدة في إيجاد نتاج مع الطفل ووصف فهم الأطفال عن نتاج الأسرة. ٢. أحد منتجات العمل من نشاط حيث يرسم الأطفال صورة عن أعمالهم اليدوية. وتشمل المذكرات الموجزة.
الاتجاهات والميول: ١. الفخر بهويتك الثقافية الشخصية. ٢. الفضول والاستمتاع والوعي بالاختلاف والتشابه الثقافي. ٣. الإجابات المناسبة المتأثرة بالفروق الثقافية.	خلال الموضوع حينما يحدث	١. الأنشطة العديدة عن موضوع الأعمال. قم بتوثيق مشاركة الأطفال باستخدام جدول المشاركة. ٢. لاحظ بعض الأمثلة المحددة حينما يشعر الأطفال بالفخر والإثارة والشغف، والمشاركة. وقم بتوثيق السجلات الفردية الروائية.
الأفكار والموضوعات مأخوذة من: Derman-Sparks, L, & A,B, C. Task Force (1989), *Anti-bias Curriculum: Tools for empowering Young Children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.		

أما المذكرات ذات الأوراق المنفصلة فتعتبر طريقة مناسبة لتنظيم بعض السجلات للأطفال كل على حدة بالإضافة إلى معلومات ملخصة عن المجموعة. قم بتصنيف التقسيمات وعلامات التبويب بالترتيب الأبجدي طبقاً

شكل ٩-٤ مثال على خطة لتقييم الحالة والتقدم في التطور المعرفي – تقسيم لفصول مرحلة ما قبل المدرسة

خطة التقييم: ٢٠ سبتمبر – إلى ٢٠ يونيه

الغرض من التقييم: مراقبة الحالة والتقدم

محور التطور/ المنهج: المفاهيم الأساسية: العلوم، غير أسود والرياضيات، والدراسات الاجتماعية

ماذا نقيم	متى	نافذة التقييم وإجراءات التسجيل
١. تقسيم الأشياء إلى مجموعتين: التقسيم بتلقائية باستخدام صفة ثابتة، ويمكن قول الصفة والتقسيم بإعطاء الصفة وذكرها ويمكن إعادة تقسيمها في مجموعات أخرى بتلقائية؛ ويمكن قول الصفة. ويمكن إعادة تقسيم الصفات الجديدة المعطاة وقولها.	كل شهرين: سبتمبر، نوفمبر، يناير، مارس، يونيه.	١. عينات الأداء. قم بتوثيق المصفوفات الجماعية عن طريق المذكرة الموجزة. ٢. منتجات العمل، مثل الرسوم أو وصف تقسيمات الأطفال.
١. قم بعمل النماذج: قم بعمل نموذج أ ب أ ب بسيط بتلقائية. ويمكن التعبير عن هذا النموذج وطباعة هذا النموذج البسيط والتعبير عنه. قم بعمل نماذج أكثر صعوبة، أ ب ت أ ب ت أ ب ت أو نموذج مدون في المساحة ويمكن توضيح النموذج عن طريق الرسم على ورقة.	البداية في نصف العام أو نهايته. بينما يحدث	١. عينات الأداء: قم بالتوثيق باستخدام الرسوم التخطيطية والملاحظات. ٢. أنشطة إعداد النماذج: قم بالتوثيق باستخدام السجلات الروائية للأطفال المشاركين.
الاتجاهات والميول: ١. الاستمتاع بالتصنيف وعمل النماذج.	أثناء الأنشطة: البداية في منتصف العام ونهايته.	١. أثناء التصنيف المختار المستمر وأنشطة إعداد النماذج. قم بالتوثيق باستخدام جدول المشاركة أو سجلات روائية.

للأشياء التي ترغب في متابعتها، مثل التطور الاجتماعي أو معرفة القراءة والكتابة أو الرياضيات أو التطور العضلي الكبير أو اللعب الدرامي. وحينما يتم تحضير أوراق التلخيصات، قم بجمعهم ووضعهم في غلاف حسب الترتيب الزمني ومع إبقاء الإدخالات الحديثة في المقدمة. ولتخزين استمارات التسجيل لكل طفل زود التقسيمات بأسماء الأطفال، وقم بترتيبهم أبجديًا طبقاً للأسماء الأخيرة.

إذا كنت تستخدم دفتر للملاحظات، فسوف تحتاج إلى اثنين أو واحد كبير مقسم إلى قسمين رئيسيين؛ أحدهما يستخدم لسجلات كل طفل، والآخر لسجلات المجموعة. وسوف تحتاج إلى دفتر لليوميات ذي أوراق منفصلة أو مجمعة الأوراق لتحتفظ بآرائك الخاصة والتطور.

الملفات. بعض الملفات الإدارية يتم الاحتفاظ بها في مكتب مركزي. وما يقوم المعلمون بحفظه في الفصل يختلف، على الأقل سوف تحتاج إلى ملفات شخصية وملفات لأعمال الأطفال.

قم بالاحتفاظ بالملفات الشخصية لكل طفل في درج الملفات أو في خزانة، والتي تكون بعيدة عن الأطفال والبالغين الذين لا يتمتعون بالحق في الوصول إليها. وتختلف المحتويات ولكن الملف هو مكان نتائج أي من اختبارات الفحص أو التشخيص القياسية، وتقارير المتخصصين أو المعلمين الآخرين، والمعلومات الدقيقة من الآباء، والمعلومات الطبية (إذا لم تكن في ملف صحي منفصل) ورقم التأمين الاجتماعي، وترتيبات الوصاية وأي معلومة أخرى والتي تعتبر خاصة في طبيعتها. قم بإعداد الملفات حسب الترتيب الأبجدي للأسماء الأخيرة للأطفال. اترك المساحات الكافية حتى يمكن إضافة مزيد من النقاط مع إبقاء أحدث إدخال في المقدمة. بعض المعلمين يحتفظون بكل معلومات التقييم في حافظات ملفات ثابتة.

فإذا كنت تخطط لعمل ملاحظات وتسجيلات على كروت مرتبة هجائيًا وترغب في الاحتفاظ بها منفصلة فسوف تحتاج إلى ملف فارغ مزود ببطاقة مرتبة على شكل جدول ذو فواصل.

ملفات الأعمال. إن ملفات الأعمال تتطلب على الأقل نظامين للتخزين لجمع وتنظيم أعمال الأطفال؛ "حافظة ملفات العمل" وملفات الأعمال الأكثر دوامًا. فالفرق بين هذين النوعين يؤثر على أنظمة التخزين والتعامل معهم.

ويخزن الأطفال أعمالهم بصورة مؤقتة التي مازالوا يقومون بها أو التي اكتملت بالفعل والتي يحتاج المعلمون أن يجدوها في حافظة ملفات الأعمال. ويضع الأطفال الأصغر سناً أعمالهم في سلات مصنفة أو أدراج قصيرة. وفي مرحلة الحضانة أو الصف الأول، يقوم الأطفال بعمل ملفاتهم بأنفسهم حيث يتمكنون من الوصول إليها بسهولة بتمييزها بعلامات واضحة. قم بعمل ملفات داخل حافظة ملفات مفتوحة ومعدة جيدًا (انظر الشكل ٩-٥). ضعها في مكان حيث يمكن للأطفال الوصول بسهولة لملفاتهم الخاصة. ويقوم المعلمون بمراجعة تقدم الأطفال بصورة سريعة أسبوعيًا أو يوميًا، ويقومون بأخذ الملاحظات ومناقشتها مع الأطفال، ويأخذون القرارات بخصوص الموضوعات التي يجب نقلها إلى ملفات الأعمال، وإرسال المتبقي إلى المنزل. ولأن الموضوعات ليست شخصية أو خاصة فتترك حافظة ملفات العمل بالخارج حيث يمكن للمعلمين والأطفال إضافة المزيد إليها.

فملف الأعمال يتطلب المزيد من المساحة والمرونة. فالحجم الرسمي هو (١١×١٤ بوصة) وتحمل الملفات منظمة في حامل مفتوح (انظر الشكل ٩-٦) حيث يمكنهم تخزين عدد أكبر من المواد التي ينتجها الأطفال. فهذه الملفات تأتي مع عناوين مفهرسة ملصقة على غلاف من البلاستيك. قم بدفع الحوامل بعيدًا وبعض الملفات البلاستيكية "والقفص" الحامل للرسائل (١١×٨$\frac{1}{2}$ بوصة) بطريقة واحدة وحجم رسمي (١١×١٤ بوصة) (انظر الشكل ٩-٧). قم بالحصول على المزيد من الملفات للإمدادات مثل قوائم الفحص، والعناوين المصنفة ونماذج إدخال ملفات الأعمال. قم بضم ملف "ما سوف يكتمل"، وعلى الأقل اجعل هناك ملف واحد لعمل المجموعة، وملف آخر شامل. وتعتبر حافظات الملفات الملونة والمختلفة تقسيمات مرئية جيدة للمجالات التطورية وموضوعات البحث.

إن الصناديق تكون قريبة المنال ولكنها تمتلئ بسرعة (انظر الشكل ٩-٨). وبعض المعلمين يستخدمون ظرف للملفات الكبيرة لكل طفل (انظر ٩-٩). إنهم متوافرون بالمقاسات الثابتة والرسمية. فالحافظة المتحركة ذات الجوانب المغلقة تحفظ الأشياء من الفقدان.

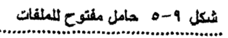
وإن لم تحتمل الميزانية أي من تلك الأشياء، قم بلصق أركان صندوق مصنوع من الكرتون بالأشرطة ـــ ربما يكون أحد هذه الصناديق مصنوع من الورق مثالي لهذا الغرض ـــ وقم بثني ورقة التركيب الكبيرة لعمل حافظة

للملفات. اترك مساحة بوصة للصق أسماء الأطفال على كل جانب من الجوانب. إن الصناديق الأصغر مثل علب البيتزا أو علب الملابس يمكن أن تخزن حافظة أوراق لطفل واحد. وقم بإدراج وتخزين مشروعات المجموعة مثل الخرائط الجدارية على شكل أسطواني أو باستخدام رباط مطاطي أو قم بثني هذه الأشياء ووضعهم مع توثيقات مشروعات المجموعة في ملفات خلف حافظات الأوراق.

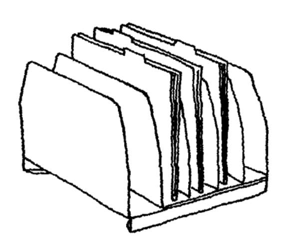
النماذج

هناك أمثلة على النماذج المتعددة والجداول التي يستخدمها المعلمون تظهر على الصفحات التالية. وربما أعدت المدرسة أو المركز نماذج التسجيل التي تتلائم مع أهدافهم وأغراضهم. قم باختيار اثنين أو ثلاثة والتي تعتقد أنها سوف تكون مثمرة، وقم بإعداد المزيد لمحاولات الأسابيع، حيث يمكنك إجراء التعديلات أو تجربة نماذج أخرى. حاول البدء بنصف صفحة فارغة أو بالشبكة. وقم بعمل نسخ من النماذج التي تخطط لاستخدامها، وضعهم في ملف ثم قم بوضع بعضهم في أماكن متعددة ومناسبة وبالقرب من نقطة الاستخدام. استخدم المفكرات الصغيرة أو علامات تلصق بالصمغ أو المذكرات ذاتية الالتصاق أو أوراق المكتب "المعاد تصنيعها" والمقطعة إلى أربع أجزاء للملاحظات السريعة. إن العديد من أنظمة التقييم الإعلانية تستخدم كل النماذج بما فيها الملاحظات المطبوعة القابلة للصق.

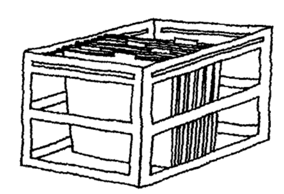
قم بتحضير عنوان ثابت للنماذج، متضمنًا مكان لاسم الطفل أو علامة المجموعة، واسم الملاحظ والتاريخ متضمنًا العام، والأوضاع (انظر شكل ٩-١٠). أضف في أي وقت من اليوم إذا كان ذلك ضروريًا. إن العلامات الفاصلة في سطر التاريخ تساعد الأشخاص على تذكر إدراج العام. وإذا استخدمت الشفرات أو العلامات، فقم بإضافة مساحة لمفتاح هذه الشفرات. وربما تتذكر ماذا تعني هذه العلامات " س" "/" أو "+" ولكن ربما لن يعرفها شخص آخر.



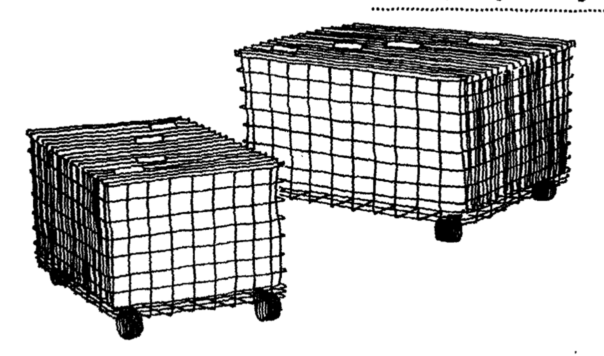
شكل ٩-٥ حامل مفتوح للملفات



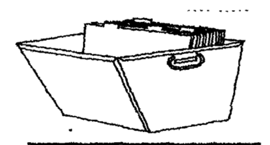
شكل ٩-٦ حامل الملفات المحمول



شكل ٩-٧ حامل ذات عجلات للملفات



شكل ٩-٨ صندوق الملفات



شكل ٩-٩ أظرف الملفات الفردية



ويساعد المعيار المتماسك الأشخاص على تعلم أين تذهب هذه المعلومات وتذكرهم بوضع المعلومات الكاملة. وتعتبر ملحوظة عن الطفل ولكن بدون اسمه أو التاريخ دون فائدة. وعلى الملاحظين والقائمين على المقابلة توقيع السجلات وإن كان ذلك بالأحرف الأولى من أسمائهم. وكبديل لذلك يمكن الحصول على طابع من المطاط لعمل العنوان. ويعتبر هذا الحل مفيد جدًا للأوراق الصغيرة ولأوراق المكتب المعاد تصنيعها.

نصف الورق. استخدم نصف كمية من الورق ذات العنوان الثابت في الأعلى للسجلات الروائية، والملاحظات السريعة، والرسوم التخطيطية، والملاحظات عن مهام الأداء، وأخطاء الإدخال في ملف الأعمال، والمعلومات من البالغين الآخرين عن الأفراد أو عن مجموعة صغيرة.

الكروت المفهرسة هجائيًا. انسخ العنوان الثابت على البطاقات المفهرسة هجائيًا واحتفظ بالعديد من الأرفف متاحة لمزيد من المعلومات والرسومات التخطيطية أو قم بعمل ثقب في أحد الأركان وقم بتثبيت رف على حلقة الكتب. ولاستخدام منتظم لهذه البطاقات قم بتحديدهم باستخدام ألوان مختلفة لكل محور من محاور الاهتمام أو المحاور التطورية أو المحاور ذات المحتوى أو مراكز النشاط والخبرات أو أي شيء تقوم بتوثيقه. ضع بطاقة واحدة لكل طفل لكل

شكل ٩-١٠ عينة لنموذج التسجيل على ورقة أو نصف ورقة

مركز ماتكوتا للطفولة المبكرة

الطفل ________ **التاريخ** _/_/_ **الوقت** ________

الملاحظ ________ **البيئة** ________

المجموعة ________ (إذا استلزم الأمر)

منطقة في الحلقة. وعندما تقوم بعمل ملاحظة أو اثنين، قم بإزالة البطاقة وضعها في ملف. أو البطاقات المتبقية فتعمل كتذكرة لك بالأطفال الذين مازالوا يحتاجون إلى ملاحظة في محور ما. ضاعف الأشكال البسيطة مثل خرائط المشاركة أو الأعمدة أو البطاقات المفهرسة الكبيرة. إن هذه البطاقات مناسبة جدًا لأنها قوية للكتابة عليها، ولكنها مكلفة.

الشبكات، والمصفوفات والجداول وقوائم الفحص. تستخدم أنواع متعددة من الشبكات والمصفوفات والجداول وقوائم الفحص على نطاق واسع لأنها توثق سريعًا المزيد من المعلومات في مساحة صغيرة. إنهم مفيدون بصفة خاصة في التسجيل ووضع المعلومات في ملفات عن مجموعة بأكملها أو كثير من المعلومات عن طفل واحد. والفصل الخامس يحدد ويصف ويعطي أمثلة، ويوضح نقاط القوة والقصور في أدوات التسجيل في الفصل المدرسي والتي يستخدمها المعلمون. وإليك بعض الإرشادات العامة لتعديل شكل الشبكة الأساسي، واختيار ووضع المواد لتقييمها، واتباع التسجيل الكافي؛ ولذلك تظهر الأمثلة في كل من الفصلين الخامس والتاسع. بالإضافة إلى ذلك، قم بالعودة إلى النماذج التي تم تسويقها من قبل أنظمة التقييم الإعلانية. وقد تم تأسيس بعض هذه الشبكات بذكاء لتساعد في التسجيل وعرض كمية هائلة من المعلومات.

ويوضح شكل ٩-١١عينة لشبكة خالية. قم بتغيير العنوان ببساطة لاستخدامه لطفل واحد.

قم بتعديل المسافات بين الصفوف والأعمدة لتتلائم مع إجراءات التسجيل التي تريد استخدامه. على سبيل المثال، في الملاحظات المختصرة والمدونات قم بتكبير حجم الخلية إلى ١ x $\frac{١}{٢}$ ١ بوصة (شكل ٩-١٢).

وبدلاً من نسخ قائمة الفصل يدويًا على كل من هذه النماذج، استخدم الحاسب الآلي لعمل النموذج ووضع الأسماء في قوائم معًا. أو قم بعمل قائمة رئيسية مع مساحات مماثلة للشبكة أو الجدول وأطبع العديد من النسخ. قم بتثبيت واحدة على كل نموذج، وانسخ العدد الذي تحتاجه. احذف أو أضف الأسماء، وقم بإعادة ترتيب الأسماء أبجديًا.

يمكنك استخدام قائمة فصل وشبكة بسيطة للتأكد من أن لديك معلومات عن كل طفل. دون باختصار الموضوعات التي قمت بتوثيقها في الأعلى وأسماء الأطفال على الجانب الأيسر، وقم بفحص المربع المناسب حيث تسجل

الملاحظة، وتوثق مهمة الأداء أو تجمع موضوعات ملف الأعمال المطلوبة. وعندما يتم فحص كل الأطفال، انتقل إلى موضوعات أخرى. ثبت مثل هذه القائمة على منضدة أو سطح مكتب أو في جانب من الخزانة أو أي منطقة أخرى مناسبة لتذكرك بما لم يتم تقييمهم.

إرشادات لإنشاء واستخدام قوائم الفحص

اختر الموضوعات التي تعتبر مؤشرات تمثيلية للتطور الذي يتم تقييمه. وباستخدام تطور متسلسل لاختيار الموضوعات، قم باختيار قليل منها أعلى، وقليل منها أدنى مما تتوقعه من الأطفال في الفصل المدرسي الذي تعمل به.

اجمع الموضوعات المتشابهة وضعهم في ترتيب إذا كان ذلك مناسبًا. اترك مساحة مناسبة بين المجموعات.

قسم السلوك إلى مهارات فرعية ملحوظة أو مراحل أو خطوات. وعلى سبيل المثال، بدلاً من "معرفة العد"؛ قم بتحديد ثلاثة من الأفعال الملحوظة: "قم بالإشارة أو وضع الأصابع حول الأعداد عند الطلب" أو "قول أسماء الأعداد عند الطلب".

قم بالإشارة إلى الموضوعات في إيجابية لتجنب الحيرة. على سبيل المثال، بدلاً من "لم يقفز على ساقه اليسرى" استخدم "قفز على ساقه اليمنى" و "قفز على ساقه اليسرى".

اترك مساحة "التعليقات". سوف تحتاج لكتابة ملحوظة عن المعلومات المثيرة أو الفريدة أو المقترنة بالأطفال؛ وربما تكتب الموضوع أو الموقف.

إن الطريقة التي تسجل بها قوائم الفحص يمكن أن تزيد من قيمتها. قم بتطوير واستخدام نظام تسجيل ثابت. ضع مفتاح على قائمة الفحص حيث تصبح أنت والآخرون متأكدون من كيفية التسجيل وتفسير المعلومات. قم بعمل التجارب للحصول على نظم تدوين تناسب نوع المعلومات التي تجمعها والتي تعمل لصالحك. وبعض المعلمين يسجل تواجد السلوك فقط. ويستخدم آخرون نظام الشفرات والتي تأسر معلومات أخرى أيضًا. وهناك بعض الأمثلة كالتالي:

الشكل ٩-١١ عينة لشبكة فارغة لمجموعة من الأطفال

الموضوع ________ التاريخ / / ____

المجموعة ________

الملاحظ ________

الشكل ٩-١٢ عينة لشبكة فارغة لخلايا كبيرة

منطقة التطور ____________ التاريخ___/___/___

الملاحظ ____________ المجموعة/ الطفل ____________

- بالنسبة للموضوعات التي تم تحقيقها أو إتقانها؛ قم بتحديد قوائم الفحص التي تم استخدامها لمرة واحدة عن طريق قلم تحديد أو وضع علامة س أو نعم/لا. ولابد أن تشتمل القوائم التي تم استكمالها على مدى العديد من الأيام أو الأسابيع على التاريخ الذي قام فيه الطفل بأداء الموضوع.
- وإذا لم يتم تقييم الموضوعات لأن الطفل كان متغيبًا أو لأن السلوك المستهدف لم يُلاحظ؛ فاترك المساحة فارغة أو قم بوضع علامة م إذا كان الطفل متغيبًا أو ل / م للذين *لم يتم ملاحظتهم*.
- بالنسبة للموضوعات التي تم أداؤها جزئيًا أو على مراحل متعددة من الكفاءة، قم بوضع علامة فاصلة (/) لمرحلة البداية، ثم قم بتغيير علامة/ إلى س عندما يتمكن الطفل من الموضوع أو قم بوضع علامة *للبداية* أو ج للأداء *الجزئي* أو قم بتظليل المساحة الفارغة بلون محدد لتوضيح الإنجازات الجزئية، ثم قم بكتابة التاريخ الذي قام فيه الطفل بتحقيق التمكن على منطقة التظليل.
- إذا تم تجربة الموضوعات ولم يتم أداؤها بشكل مناسب قم بتظليل المساحة بلون محدد أو شفرة مثل دائرة. وحينما يقوم الطفل بأداء السلوك أو المهارة؛ قم بكتابة التاريخ فوق الشفرة.

إرشادات لبناء واستخدام جداول المشاركة

استخدم جدول خاص إذا كان الأطفال يرغبون في تسجيل مشاركتهم الخاصة (انظر شكل ٩-١٣ وشكل ٥-١٢ صفحة ١٣٤). اترك مسافة زائدة، وقم بتعليمهم ماذا يجب أن يفعلونه.

وحينما يشارك الأطفال عدة مرات، كما في مناقشات المجموعة، قم باستخدام العلامات المضاعفة إذا استلزم الأمر (انظر شكل ٥-١٣ صفحة ١٣٤).

قم باستخدام الشفرات لتوثيق جودة المشاركة مثل كتابة حرف ص للتعبير عن معنى له صلة أو حرفي ل ص للتعبير عن معنى ليس له صلة أو حرف ض للتعبير عن معنى مضطرب.

إرشادات لبناء واستخدام سجلات إحصاءات التكرار

قم بتعريف ووضع المؤشرات المحددة في قائمة حتى يسهل عدها على السجل.

قسم المساحة الفارغة إلى ثلاثة أعمدة كما هو موضح في (شكل ٥-١٤ صفحة ١٣٥). وضع تاريخ التقييم في العمود الأيسر، وإحصاء الأصوات في المنتصف والمجموع في العمود الأيمن.

قم بلصق إحصاءات الأصوات المسجلة على الاستمارة أو على شريط كبير مخفي في الجزء الداخلي من معصمك أو بطاقة مفهرسة تُحمل في يد واحدة بمقاس ٣×٥ بوصة. إذا كنت تقوم بعد سلوك واحد وطفل واحد؛ قم باستخدام مطقطقة للمعصم. إن الإحصاءات المسجلة على أشرطة مخفاة أو بطاقات أو مطقطقات؛ يجب أن تنتقل إلى استمارة تقليدية ـ وتعتبر هذه الخطوة خطوة منفصلة.

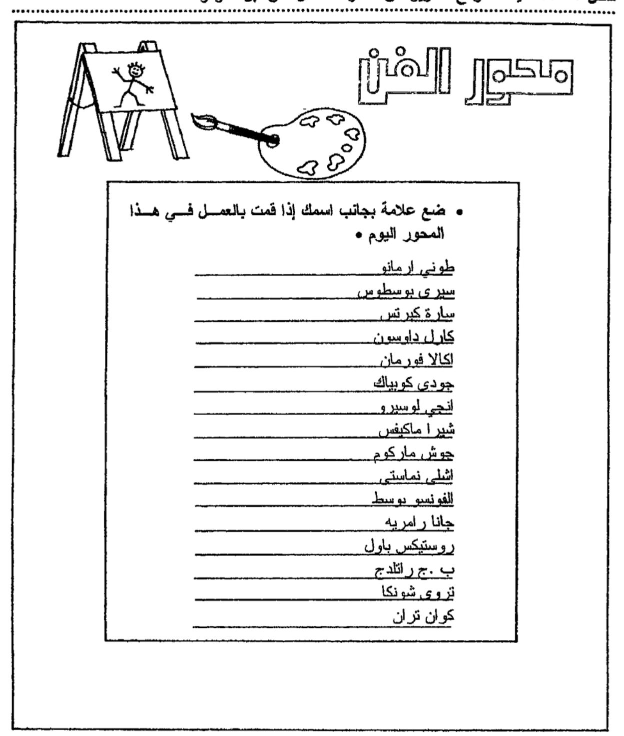
الأعمدة. لتسجيل بعض أنواع المعلومات عن كل طفل؛ تعتبر الأوراق الكاملة ذات الأعمدة مفيدة جدًا. ويوضح شكل ٩-١٤ نظام واحد لملف فردى للمحاور الرئيسية لتطور الطفل. قم بتغيير عناوين الأعمدة لتوضح محاور المحتوى (تعلم القراءة والكتابة، والفن والعلوم) أو عمليات التعلم (التمثيل والتواصل والتقسيم) والتي ربما تتأكد في البرامج المتنوعة. إن هذا النموذج يزود نفسه جيدًا بالملاحظات المختصرة أو المدونات.

مساعدات أخرى

الحاسبات الآلية. تجعل الحاسبات الآلية عمل الشبكات، وقوائم الفحص والنماذج الأخرى سريعًا. وهي تجعل بيانات الفصل حديثة ومرتبة أبجديًا حيث يمكن طباعتها على نماذج مستخدمة دائما، وجداول وعلامات العناوين. ويمكن للحاسبات الآلية الاحتفاظ بنسخة من كل نماذج الأوراق والخرائط الموجودة بالملف والجاهزة للطبع. بالإضافة إلى ذلك فإنها تقوم بتخزين والتعامل مع الصور من كاميرات رقمية. وبعض برامج المساعدات الرقمية الشخصية تسمح بالإدخال المباشر للملاحظات.

الكاميرات وأجهزة تسجيل الصوت والفيديو. تعتبر الكاميرات وهذه

شكل ٩-١٣ عينة لنموذج التقرير عن مشاركة الطفل، من قبل المركز



الأجهزة أدوات ذات قوة لجمع المعلومات عن الأطفال. وقبل بدء المدرسة عليك إيجاد أي من تلك الأشياء متاح للاحتفاظ به، واستخدامه في الفصل المدرسي الذي تعمل به. إذا كنت لا تعلم كيف تستخدم هذه الأجهزة؛ قم بتعلم

استخدام كاميرات أو أجهزة التسجيل البسيطة. ثم قم بتعلم استخدام أجهزة أخرى. إن تعلم استخدام أداة واحدة في العام سوف يعزز ثقتك سريعًا ومهاراتك. وسوف تصبح هذه الأدوات مفيدة جدًا إذا تم إبقاءها في الفصل المدرسي.

حلول غير تكنولوجية. قام المعلمون بتطوير طرق عملية ومبتكرة لتنظيم التقييم. ولديك قليل من أفكارهم.

- *ألواح الكتابة.* احصل على زوج من الألواح الكتابية كاملة الحجم أو العديد من الألواح متوسطة الحجم. قم بربط قلم رصاص أو قلم جاف إلى اللوح، وقم بإدخال مجموعة من النماذج الفارغة، ولديك سطح تسجيلي محمول سواء في الداخل أو في الخارج. فالألواح الكتابية ذات الصندوق المعدني لديها مساحة تخزينية بالداخل لمزيد من الأوراق والنماذج، والأقلام الرصاص أو الجاف. قم بتعليق ألواح الكتابة على الحائط أو في نهاية الحجرة. وسوف تكون في مكان يسُهل الوصول إليه، ولكنها ستكون بعيدة عن الطريق. يجب أن يكون لديك المزيد أو اثنين من الأطفال كي يستخدمونها. وفي بعض الفصول المدرسية يكون لدى الطفل لوح كتابي متوسط الحجم لكي يوثق عمل المشروع أو التجارب أو أي شيء آخر قد تعلمه.

- *المدونات ذاتية اللصق والعلامات، والنقاط الملونة.* إن المدونات ذاتية اللصق وعلامات العناوين مناسبة جدًا للملاحظات القصيرة عن الطفل أو المجموعة. ويستخدم بعض المعلمين أوراق مطبوعة من الحاسب الآلي ومطبوع عليها اسم كل طفل، ويعتبر هذا فحص تلقائي إذا كنت قد قمت بعمل سجل لكل طفل. قم بأخذ الملاحظات أثناء وقت الفصل، ثم قم لاحقًا بتثبيتهم في المنتج أو الملف أو النموذج المناسب. وتقوم النقاط الملونة بتحديد المحاور المنهجية أو التطورية المختلفة.

- *أدوات الكتابة.* قم بالاحتفاظ بالأقلام الرصاص المسننة أو الأقلام الجاف المستخدمة في العمل بجانب النماذج الفارغة والبطاقات المفهرسة. وبعض المعلمين يضعون الأقلام الجافة في حلقة قطنية طويلة حول رقبتهم أو تكون هذه الأقلام معلقة في أحزمتهم أو يرتدون أثوابًا خارجية فضفاضة أو المريلة أو القمصان ذات الجيوب للأقلام الرصاص والجاف. وإذا كنت

شكل ٩-١٤ عينة نموذج تسجيل ذو الأعمدة عن أحد الأفراد

مركز "لونج فيو" لمرحلة الطفولة المبكرة

الطفل ______________ العام ______________

(التاريخ والبداية عند كل إدخال)

شخص/ اجتماعي	اللغة المنطوقة	اللغة المكتوبة	عملية التعلم	المعرفة الأساسية	قوة كبيرة	قوة فائقة

تخطط لاستخدام أقلام ملونة سواء كانت جافة أو رصاص لتحديد التطور المنفصل أو مجالات التعلم أو الأطفال الذين يحتاجون لخبرات معينة؛ لابد أن يكون لديك الكمية المناسبة.

- *الطوابع المطاطية*. استخدم الطابع المطاطي لكي تؤرخ سريعًا عمل الأطفال أو تسجيلات معلم. وإذا كانت العناوين المطبوعة غير ملائمة، فيمكن للطابع المطاطي وضع نفس المعلومات على أي حجم ورقة أو بطاقة أو خلف صورة ما.

- *العدادات والساعات*. إن العدادات، وساعات التوقيت، والساعات مفيدة جذا لإحصاء وتسجيل وقت وقوع السلوك. وإن مطقطقات المعصم متاحة لمعظم المعلمين من بين أدوات المنزل.

- *التقارير الذاتية*. إذا قام الأطفال بتسجيل مشاركتهم الخاصة في مركز أو أنشطة فإنهم يحتاجون إلى نماذج مناسبة. كما يوضح الشكل ٩-١٣ نموذج فعال لذلك.. وبينما يتعلم الأطفال تمييز أسمائهم، قم باستخدام الرموز أو الصور بجانب الأسماء. قم برفع المساعدة في كل مركز على حد سواء، وقم بتغيير قوائم الأطفال ــ كل يوم بالنسبة للأطفال الصغار، ومرة كل أسبوع للأطفال الأكبر الذين يستطيعون التعامل مع العناوين اليومية المختلفة. ولكي تكون على دراية بأنشطة كل طفل، قم بإعداد شيء ما كما هو موضح في شكل ٩-١٥ لكل طفل كي يتمه يوميًا. ويستطيع الأطفال طباعة أسمائهم أو الحروف الأولى منها لتقرير المشاركة، كما هو موضح في شكل ٥-١٢ (صفحة ١٣٤). قم بتغيير القائمة لكي تتناسب مع المحاور الكبرى في كل فصل مدرسي، وفي منطقة اللعب في الخارج. ويحتاج الأطفال الأكبر عمرًا إلى مزيد من الأوراق والأدوات لتسجيل ماذا قاموا بفعله. ويجب أن تكون أوراق الجرائد، والنماذج لدفاتر اليوميات المقروءة، وتقسيم الإدخال في مواد ملف الأعمال المتاحة بالفعل.

شكل ٩-١٥ عينة لنموذج تقرير عن مشاركة طفل، وذلك عن طريق الطفل

الطفل ________ الأسبوع ________

	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
الرسم					
المكعبات					
الحاسب الآلي					
اللعب الدرامي					
ألعاب اللغة					
المهارات اليدوية					
القراءة / الاستماع					
الكتابة					
العلوم					

الملخص

يتعلم المعلمون دمج التقييم مع التعليمات عن طريق إعداد جدول زمني للأنشطة، حتى يكون لديهم الوقت للتقييم، والتقدم تدريجيًا، والبقاء منظمين ومتواجدين، وجعل التقييم جزء منتظم من أنشطة الفصل المدرسي، والاستعانة بمساعدة الأشخاص الآخرين.

قم باستخدام خطة تقييم لتسجيل القرارات عن ماذا، ومتى، وكيف نقيم. قم بتحديد الغرض من التقييم أولا، ثم قرر ما الذي سوف يقيم ومتى. قم بتحديد بعض نوافذ التقييم المحتملة وإجراءات التسجيل. قم بالرجوع إلى خطة التقييم بما أنك أسست أنشطة ومواد أسبوعية ويومية. قم بمراجعة وتعديل الخطة كلما تقدمت.

قم بإعداد وتنظيم الملفات والنماذج وغيرها من المساعدات الضرورية للتخزين النظامي للمعلومات عن الأطفال لجعل تقييم الفصل المدرسي أيسر. وقم باختيار أنظمة الملفات والنماذج لتلائم الغرض الذي جُمعت من أجله المعلومات، وعمر والمرحلة التطورية للأطفال، وتوقعات المدرسة والمركز وتفضيلاتك الخاصة.

التطبيق الشخصي

١. إن التقييم الحقيقي للفصل المدرسي يمكن أن يكون مرهقًا إذا حاولت البدء بكل شيء في نفس الوقت. قم بمراجعة الإرشادات العامة لدمج التقييم مع التدريس كما في (صفحة ٢٤٢-٢٤٦). وقم بفحص مرحلة رضائك الخاص والكفاءة المتعلقة بالتقييم، وقرر كيف وأين ستبدأ. قم بتبرير قراراتك.

٢. إن عملية التخطيط والتنظيم ضرورية لدمج التقييم مع التدريس. قم بتوضيح وتعريف نقاط قوتك واحتياجاتك في التخطيط والتنظيم.

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. إن الأستاذ ستانلي مهتم بتقييم كيف يتواصل الأطفال ويستخدمون اللغة كأداة في الفصل المدرسي. قم باقتراح كيف يمكن لهذا التقييم أن يندمج في روتين الحياة اليومية، وفي الخارج، وحينما يتفاعل المعلم مع الأطفال. أي من تلك النقاط سوف يكون أفضل سياق؟ ولماذا؟

٢. والأستاذة تان مهتمة بتقييم تآلف معرفة أطفال الحضانة مع الكتب. قم بإعطاء بعض الاقتراحات عن كيف تستطيع دمج التقييم لهذه

المهارات خلال الروتين اليومي، حينما يعمل الأطفال أو يلعبون على طريقتهم الخاصة ومتى تتفاعل مع الأطفال. وأي من تلك سوف يصبح أفضل سياق؟ ولماذا؟

٣. قم بوضع خطة تقييم للتطور الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة. وباستخدام ملحق أ، وقم بتعريف مهارتين سوف يصبحان ملائمتين للأطفال ذوى الثلاث والأربع أعوام. وبتوثيق التقدم كغرض، قم بزيادة خطة تقييم بإعطاء نافذتين مناسبتين للتقييم. أي من إجراءات التسجيل هذه سوف يصبح الأفضل؟ ولماذا؟

قراءات مقترحة

Almy, M., & Genishi, C. (1979). *Ways of studying children*. New York: Teachers College Press.

Bennett, J. (1992). Seeing is believing: Videotaping reading development. In L. Rhodes & N. Shanklin (Eds.). *Literacy assessment in whole language classrooms, K–8*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Teacher materials for documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning*. New York: Teachers College Press.

National Education Association. (1993). *Student portfolios*. West Haven, CT: Author.

Stenmark, J. K. (Ed.). (1991). *Mathematics assessment: Myths, models, good questions, and practical suggestions*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

الاختبارات القياسية: ماذا يجب أن يعرفه معلمو مرحلة الطفولة المبكرة



إن الدور الأولى للمعلم داخل الفصل المدرسي هو إعطاء التعليمات. ولأجل ذلك، يحتاج المعلمون أن يستخدموا التقييم لتوجيه اتخاذ القرارات الخاصة بالفصل المدرسي، ولمراقبة مدى فعالية التعليمات. ورغم أن التقييم الذي

يجرى لإعطاء التعليمات ذو قيمة عظمى، إلا أن المعلمين مطالبين كذلك بالمشاركة في الاختبارات القياسية ــ وهي شيء منفصل وبعيد عن نوع التقييم الذي ناقشناه في هذا الكتاب. وهناك تغيير في استخدام الاختبارات القياسية مع الأطفال صغار السن، لأن هذه الاختبارات تستخدم لمختلف الأغراض. إن هذه الاختبارات موجهة لمعرفة ما إذا كان الأطفال يحرزون تقدمًا نحو مطابقة المقاييس المحلية ومقاييس الولاية أو لفحص مدى اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية. وعلى وجه العموم، فإن الاختبارات القياسية في مرحلة الحضانة وفي الصف الأول والثاني تزداد شيوعًا. وتثير هذه التغييرات مزيد من الاهتمام من جانب متخصصي القياس ومعلمي مرحلة الطفولة المبكرة. وتبعًا لذلك، فإن الأمر الأكثر أهمية هو أن يتعرف معلمو مرحلة الطفولة المبكرة على الاختبارات القياسية حتى يمكن أن يتأكدوا من أن هذه الاختبارات يتم استخدامها وتفسيرها بشكل ملائم. إننا نصف في هذا الفصل الاختبارات القياسية وما الذي يحتاج معلمو مرحلة الطفولة المبكرة أن يعرفوه عنها.

الفرق بين التقييم ذي الإجراءات القياسية والاختبار القياسي

تعني كلمة *"قياسي"* أن إجراءات التقييم تكون كلها متشابهة لكل فرد يخضع للتقييم. فيوجه نفس السؤال لكل شخص أو يطلب منه القيام بنفس الأمر مستخدمًا نفس الطريقة. وتتضمن الإجراءات القياسية أن تطلب من الطفل أن يقطع باستخدام المقص والسير على خط مستقيم أو على خط منحرف ثم يقوم بقطع شكل ما باستخدام نفس المقص ونفس نوع الورق. ويمكن أن تطلب من الأطفال تهجي نفس قائمة من الكلمات أو حل نفس المسائل الرياضية. وتكون الإجراءات القياسية مجدية عندما ترغب في عقد المقارنات بين أسلوب أداء وأسلوب آخر في أوقات مختلفة. ويمكنك أن تقارن أداء الطفل في شهر يناير بأدائه في شهر مايو، ومقارنة أداء أحد الأطفال بأداء الأطفال الآخرين. إذا لم تكن الإجراءات القياسية مستخدمة، فقد يصعب تتبع تقدم الطفل. على سبيل المثال، يقوم الطفل بيرني بالقطع باستخدام مقص أحد البالغين في شهر سبتمبر، ويستخدم مقص خاص بالأطفال في شهر مارس. وعند قيام المعلمة بمقارنة العينتين، فإنه لا يمكنها أن تقطع بأن التغيرات التي طرأت على أدائه ترجع إلى تعلم مهارة القطع أو لحقيقة أن المقص كان أقل ثقلاً. ولكن إذا

استخدمت المعلمة نفس المقص ونفس نوع الورق في كلتا المرتين، فإن الفروق في الأداء ستعود للنمو في مستوى تطور العضلات الصغيرة. وتحتوي العديد من قوائم المحتويات وقوائم الفحص التي تستخدم كل يوم في الفصل المدرسي على إجراءات قياسية خاصة بهذا الشأن. وقد يحتوي التقييم على إجراءات قياسية بدون أن يصبح "اختبار قياسي".

تعريف الاختبار القياسي

الاختبار القياسي هو اختبار ذو سمات محددة. وقد صمم هذا الاختبار تبعًا لمجموعة معينة من الضوابط الإحصائية والنفسية، التي تم وصفها في مقاييس الاختبار التعليمي والنفسي (جمعية الأبحاث التعليمية الأمريكية (AERA) والجمعية النفسية الأمريكية (APA)، والمجلس القومي للقياس في التعليم (NCME) ، 1999) ويصاحب الاختبار القياسي كتيب الاختبار الذي يوفر معلومات عن كيفية وضع الاختبار، ونبذة عن الدراسة الإحصائية للسكان وتستخدم في تطوير نظام الإحصاء والتسجيل، وكيفية إضفاء الدقة والمصداقية على الاختبار. معظم الاختبارات القياسية تم نشرها وبيعها عن طريق الشركات التجارية التي تعمل في مجال إعداد الاختبارات. وعلى أية حال، فليس كل أدوات التقييم التي تم نشرها قد خضعت للإجراءات الصارمة التي قد تحوله إلى اختبارات قياسية.

ودائمًا ما يكون لدى الاختبار القياسي نظام الإحصاء الذي يقارن نقاط الفرد بنقاط مجموعة محددة من السكان. وقد يكون هؤلاء السكان عبارة عن مجموعة من أطفال المرحلة الأولى الابتدائية الذين يتمكنون من الجمع أو من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر عامان ونصف إلى عمر خمسة أعوام. وبناءً على كيفية تحليل النتائج وإعداد التقارير الخاصة بها، يكون الاختبار إحصائي أو معياري. وفي الاختبارات المرجعية الإحصائية، نجد أن النقاط التي يحصل عليها الطفل تقارن بمتوسط النقاط لمجموعات الأطفال المستخدمة لوضع وتصميم الاختبار كالطفل المدرج في مرحلة الحضانة. أما الاختبارات المرجعية المعيارية فتستخدم معيارًا محددًا للأداء بدلاً من متوسط نقاط مجموعة من الناس. كذلك تسمح بعقد مقارنة بين مستوى أداء الطفل ومستوى تمكنه المحدد مسبقًا. إن الطفل تومي متمكن جزئيًا من محتوي

مقاييس مادة في الرياضيات للصف الثاني. وفي هذه الحالة، فإن جموع الأطفال تستخدم لوضع النقاط القاطعة لتحديد مدى هذا التمكن بدلاً من استخدامها كمقارنة جماعية للنقاط التي حصل عليها الطفل.

يصف الكتيب الخاص بالاختبار القياسي إجراءات محددة لإدارة الاختبار، وبشكل أكثر تحديدًا لبيان كيف يجب إجراء الاختبار. والانحراف والبعد عن هذه التعليمات يعرض تكامل الاختبار للخطر. وقد يكون لبعض الأقسام داخل الاختبار وقتًا محددًا حتى يكون لدى كل الأطفال نفس مساحة الوقت. وتحدد جميع المواد المستخدمة في الاختبار. وحتى الممكن أن يتم وصف ترتيب الغرفة، حتى أين يجلس الأطفال وما إذا كانت المعالم المعتادة للفصل المدرسي يجب مراعاتها، مثل يجب تغطية لوحات النشرات أو لا. يجيب كل طفل بطريقة محددة، مثل رسم فقاعة أو وضع دائرة حول الإجابة بأشكال خاصة. والعديد من الاختبارات لديها متطلبات أمان محددة حتى لا يتمكن أي فرد من الإطلاع على الاختبارات قبل أو بعد إجرائها.

إن العديد من قوائم المحتويات وقوائم الفحص التي تم نشرها، وتستخدم على نطاق واسع في الفصل المدرسي، لا يمكن أن تتأهل لتصبح اختبارات قياسية. هناك مثال على هذا وهو قوائم الفحص الخاصة بتحليل الإشارات الخاطئة المنشورة في كتب تعلم القراءة والكتابة، أو الأدوات القائمة بذاتها. كما قد يكون لديها مقاييس وبعض المعايير النموذجية التي ستستخدم في التقييم، ولكنها تفتقر إلى الدقة البالغة في تحقيق الصحة والمصداقية، وغالباً ما تحتوي على عناصر غير قياسية، مثل استخدام كتاب مختلف لكل طفل. ويختلف نشر قائمة محتويات أو اختبار عن مطابقة المعايير التقنية. وليس هذا لإسقاط الأخطاء على هذه الأنواع من التقييم داخل الفصل المدرسي؛ بل إنها تعني فقط بتحديد حقيقة أنها ليست اختبارات قياسية، وأن تفسيرها لابد أن يأخذ هذا في الاعتبار.

حدود وقصور الاختبار القياسي

تعد الاختبار القياسية هي محط تركيز أكثر النقد الموجه للتقييم الغير ملائم. فالنقاد يستهدفون الاختبارات ذاتها؛ من حيث فرط أو سوء استخدامها، وعدم ملائمتها للأطفال المختلفين، وتأثيرها المفرط على عملية التعليم.

القصور التقنية والتعليمية

هناك العديد من الاختبارات المخصصة للأطفال صغار السن لا تطابق المقاييس التقنية التي وصفت في مقاييس الاختبار التعليمي والنفسي (APA, AERA, & NCME, 1990) . وقد يرجع القصور التعليمي للاختبارات القياسية من النظرية التي بطل استخدامها وهي لماذا وكيف يتعلم الأطفال المستخدمة في تطوير الاختبارات (Shepard, 2000). وتقوم العديد من الاختبارات القياسية على فكرة أن اختبار الأطفال في عناصر منفصلة من المهارات هو أفضل مؤشر على الأداء النهائي. إن هذه النظرية قد تكون غريبة عن المعرفة الحالية، والتي تؤكد على أن الأطفال الذين ينمون معرفتهم والذين يخضعون مهاراتهم للاختبار وذلك في إطار منفصل قد لا يعطون مؤشرات على الأداء النهائي. إن المناصرين لنظرية فيجوتسكي قد يضيفوا ما هو أكثر من ذلك، وهو أنه عندما يطلب من الطفل أداء مهمة ما بشكل مستقل، فإن الاختبار يرسم صورة جزئية عن هذا الأداء فحسب. وللحصول على الصورة الكاملة، يجب أن تختبر الطفل في موقف يتعرض فيه لمختلف الإشارات والتلميحات؛ كما في التقييم الفعال (Bodrova & Leong, 1996) .

الاستخدام المتزايد وسوء استخدام الاختبارات القياسية

تهدر المؤسسات التعليمية والأفراد كثير من الوقت والمال على الاختبارات وإعدادها ــ هذا المال قد يستغل بعدة طرق أخرى. فالمدة الزمنية التي يستغرقها إعداد الاختبار والاختبار القياسي للأطفال بالصف الثاني تقدر بشهر، بما يحمله هذا من إضاعة لوقت التعلم الثمين. هذا بالإضافة إلى أن سوء استخدام الاختبارات يكلف الأطفال المزيد. فقد يُدرج الأطفال في البرنامج الخاطئ أو تضيع منهم الفرص التعليمية على أساس نتائج الاختبارات، الأمر الذي يجعل من عملية إعداد الاختبار "قرار محفوف بالمخاطر". أحد الأمثلة الواضحة هو استخدام الاختبارات لأغراض التذكر، والذي يظهر البحث الآن أنه ليس لديه تأثيرات إيجابية على التطور. وقد أوضح تحليل ٤٤ دراسة مستقلة للحفظ في مقابل الطلاب المحفزين عدد من النتائج الثابتة مثل أن الأطفال الذين يقوموا بالحفظ لم يكتسبوا مزايا كبيرة لكونهم لم ينتقلوا إلى المرحلة التالية (Holmes & Matthews, 1989). هذا بالإضافة إلى أن الحفظ له تأثير سلبي على تقييم الذات وتشجيع الطفل. قد ينتج الاختبار عن تصنيف

الأطفال في مجموعات أو تقسيمهم بالطرق التي لا تعزز تطورهم وتعلمهم.

عدم ملائمة الاختبار لجميع الأطفال

هناك أدلة قوية تؤكد أن العديد من الاختبارات وإجراءاتها غير عادلة بالنسبة للأطفال من الأسر الفقيرة أو الصغار الذين أتوا من خلفيات عرقية ودينية مختلفة أكثر من الغالبية المنتمية لأسر متوسطة المستوى. وقد يرغب الشخص في إجراء بحث عن متعلمين اللغة الإنجليزية والمفكرين المبدعين والمختلفين وأي مجموعة أخرى من الأطفال (FairTest, 1990, Kamii, 1990; National Association for the Education of young children, 1988; Perone, 1991, and many more).

من الصعب أن تجد من الاختبارات القياسية ما يلائم عملية تقييم تعلم القراءة والكتابة، والاستعداد لدخول المدرسة لمتعلمي اللغة الإنجليزية. وإذا لم يستطع الأطفال فهم الإرشادات أو الأسئلة في اختبار معرفة القراءة والكتابة، فإن النقاط التي سيحصلون عليها في الاختبار لن تدل على مستوى هذه المعرفة لديهم، ولكن ستدل على مدى تمكنهم من اللغة الإنجليزية. تشير الأبحاث إلى أن اكتساب اللغة الإنجليزية التعليمية، وهو نوع اللغة المستخدم في الاختبارات، يستغرق من أربعة إلى سبعة أعوام بالنسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية (Hakuta, Butler, & Win, 2000). وقد يستطيع الأطفال أن يشتركوا في المحادثات اليومية في الفصل المدرسي، ولكنهم قد لا يفهمون القواعد النحوية أو المصطلحات والكلمات المستخدمة في الاختبار. وهناك العديد من الأطفال ممن لا تستطيع إجراء الاختبار لهم بلغتهم الأم، وهذا لأن واضعي الاختبارات لم يضعوا نسخة منها باللغة الفارسية أو الهندية على سبيل المثال. فيجب أن يكون واضعو الاختبارات ملمين بعناصر اللغات الأخرى كالكلمات والإرشادات والمفاهيم والمصطلحات ذات مستويات الاستخدام الواحدة حتى يتمكنوا من عمل اختبار مماثل للاختبار الأصلي. وفي حالة أخرى، ورغم وجود نسخة للاختبار مترجم للغة الأم للطفل، فإن الاختبار قد يكون متوافر بلهجة محددة من اللغة، وهناك مثال نجده في اللغة الأسبانية، حيث أن الاختبار يكون متاحًا للأطفال المكسيكيين بلهجة جواتيمالا. والأكثر من ذلك أنه حتى عندما يكون الأطفال معتادين على استخدام هذه اللهجة، فيظل هناك بعض المشكلات. وتستخدم الاختبارات اللغة الأسبانية "التعليمية" بدلاً من اللغة العامية

ذات المصطلحات المتعارف عليها فقط إذا كان الطفل قد تعلم المفاهيم باللغة الأسبانية. ولهذا السبب، فإن العديد من الأطفال يحصلون على نقاط قليلة في كلا النسختين الإنجليزية والأسبانية لنفس الاختبار، حيث يتركون فقرات مختلفة في كليهما.

يواجه الأطفال صغار السن مشكلات في أداء أي اختبار، حتى الاختبارات الشخصية التي يجريها الخبراء النفسيين المهرة (Bagnato & Neisworth, 1991). إنهم قد لا يجدون فائدة من ممارسة ألعاب البالغين، وبخاصة مع الأشخاص الغير معروفين وفي موقف غريب (Kamii, 1990). إن لديهم مشكلة محددة في اختبارات الورقة والقلم الجماعية لأنهم يصابون بالتشتت والملل بسهولة أو عدم الراحة؛ كما أن لديهم مشكلة في إتباع الإرشادات وتحديد الإجابات. وقد يقومون بالتصرف بطريقة سخيفة أو إظهار الرفض تجاه المشاركة. إن الاختبارات التقليدية قد تكون غير ملائمة بشكل خاص بالنسبة للأطفال صغار السن ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أنها تستخدم مع أغلب الأطفال (Bagnato & Neisworth,1991) .

أما الاختبار ذو السؤال الواحد فقليلاً ما يلائم الطريقة التي ينمو بها الأطفال. فتطور وتعلم الأطفال يسيران بدون توازن، وفي ظل طفرات من النشاط والتراجع. وقد يفاجئك بعض الأطفال بفعل أشياء كثيرة غير متوقعة، فيحققون ما لم تنتظره. ويتقدم بعض الأطفال الآخرين بعمل إضافات طفيفة والتي تجعل الاختبارات القليلة دقيقة بدرجة كافية لتكشف عن هذا التقدم، رغم أنه لم يعد حقيقيًا وذا مدلول عن هذا الطفل.

الأثر السلبي على عملية التعليم

إن المعلمين قد يقومون بالتدريس ووضع التعليمات التي تلائم الاختبار وليس المحتوى الأكثر أهمية. وذلك لأنهم يعرفون أنهم سيقيمون حسب النقاط التي سيحصل عليها الطفل. وهذا التطبيق، والذي غالبًا ما يكون غير مقصود، قد يحد ويحرف المنهج إلى موضوعات تكون أكثر عرضة للاختبار أو لهؤلاء الذين يؤدون أغراض الاختبار (Meisels, Steele & Ouinn Leering, 1993, Shepard & Graue, 1993). وقد لا تكون الاختبارات التي تسعى للتوزيع القومي متلائمة مع المنهج المحلي. ويجب على أقل تقدير أن يتخذ المعلمون وقتًا إضافيًا لتعليم الأطفال مهارات أداء

الاختبار مثل البقاء في أماكنهم وعمل الاختيارات الصحيحة.

وغالبًا ما تستخدم كل هذه الاختبارات كمنهج أولى للمسئولية ـــ حيث السبيل الذي تتبعه المدارس والمراكز في إعداد التقارير لمديريهم عن ماذا وكيف يقدمون عملاً جيدًا. وتستخدم النقاط التي تم الحصول عليها في الاختبارات لمقارنة المدارس والأحياء والولايات والجماعات العرقية والقبلية، بالإضافة إلى مقارنة الأداء في العام الحالي مع الأداء في الأعوام الماضية ـ كوسيلة للحكم على مدى الجودة والفعالية. وتؤدي مثل هذه المقارنات إلى تشويش وعدم استيعاب لخصائص الاختبارات، وتوضع نقاط الاختبار على هيئة أرقام دقيقة، وغالبًا ما تؤدي إلى "وهم الإتقان" (Lidz, 2003).

قد يلغي العديد من الأشخاص استخدام كل الاختبارات، وحتى مع الأطفال صغار السن. إن الفحص والتحديد المبكر للمشكلات المادية القابلة للتصحيح أو التأخرات التطورية أو غير ذلك من العوامل التي تضع الأطفال في مواجهة مع خطر التعثر الدراسي، تمكن العديد من الأطفال من تلقى العلاج المناسب (Meisels, Steele & Quinn Leering, 1993)، وتقدم الاختبارات الطبية الفردية معلومات قيمة لتوجيه عملية اتخاذ القرارات الهامة، مثل ما إذا كان الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة (Cronbach, 1990). كما قد تكون الاختبارات هي أفضل وسيلة لتقييم أنواع محددة من صور التعلم، مثل المعرفة الأساسية بموضوع معين. ويؤيد معظم معلمي مرحلة الطفولة المبكرة تأخير استخدام الاختبارات التي تديرها المجموعة، والاختبارات القياسية، والاختبارات التي تشتمل على عدة أجوبة يختار الصحيح من بينها (Stiggins, 1995)، والاختبارات الإحصائية حتى يلتحق الأطفال بالصف الثالث أو الرابع، بالإضافة إلى وقف الاختبارات التي تؤدي إلى تأجيل الالتحاق بمرحلة الحضانة أو الصف الأول (NAEYC & NAECS/ SDE, 2003).

أنواع الاختبارات القياسية

تنقسم الاختبارات القياسية إلى ثلاثة أنواع رئيسية: اختبارات الانجازات، واختبارات الاستعداد واختبارات الفحص والتشخيص. هذه الأنواع يستخدمها علماء النفس التعليمي والباحثين، ولكن في الممارسة العملية لا تتضح الخطوط العريضة بينهما. تعد اختبارات الاستعداد مثالاً جيدًا على عدم الوضوح حيث

إنها مصممة لرسم صورة مستقبلية للأداء، ولكنها غالبًا ما تستخدم لتقييم ما تعلمه الأطفال في برنامج ما ــ وهو غرض اختبارات الإنجازات. ولا يجب في أي من هذه الأنواع أن نقوم بوضع أي تفسيرات غير دقيقة أو ما تتجاوز عدم الوضوح ما صمم الاختبار لإبرازه.

اختبارات الإنجازات القياسية

لقد صممت هذه الاختبارات لقياس ما تعلمه الأطفال في المدرسة بوجه عام أو في مجال محدد مثل القراءة أو الرياضيات. يتم اختيار أسئلة هذه الاختبارات لتكون عينة تمثيلية للمعرفة التي من المفترض أن يكون الطفل قد تعلمها في هذه المرحلة. ويستخدم واضعو الاختبارات فرق من خبراء المحتوى في مجال المنهج لوضع أسئلة الاختبار. وتوجه هذه الأسئلة بعد ذلك للعديد من الأطفال من هذه المرحلة على سبيل العينة. وبعض الأمثلة المشهورة عن اختبارات الإنجازات هي اختبار كاليفورنيا للإنجازات (CAT)، واختبار أيوا للمهارات الأساسية (ITBS)، واختبار ستانفورد للانجازات. وتستخدم اختبارات لمعايير الولاية، مثل اختبارات تقييم أداء الطالب بكولورادو، أو اختبارات المعلمين بنيويورك، استخدم مقاييس الولاية كأساس لوضع الأسئلة.

قد تكون قرأت أشياء كثيرة عن اختبارات الإنجازات في وسائل الإعلام العامة. إنها تستخدم لتوضيح أن الأطفال فوق أو دون المعدل القومي أو الخاص بالولاية أو عندما تعطي الولايات المدارس "بطاقات التقارير". وهذا الاستخدام هو مثار للأسئلة. ورغم أنه من المهم أن يكون لديك معيار لكيفية أداء الطفل مقارنة بالأطفال الآخرين في نفس المرحلة، إلا أن النقاط التي يحصل عليها الطفل في اختبار الإنجازات ما هي لقطة صغيرة لمعرفة الطفل وقد لا تكون تقييمًا دقيقًا لمعرفة الطفل الحقيقية. وقد تكون النقاط مؤشرًا غير مناسبًا للإنجازات إلا إذا توافقت خبرة الطفل داخل الفصل المدرسي مع المنهج المستخدم في تطوير الاختبار. إن ارتباط النقاط في إظهار معرفة الطفل تعتمد كذلك على ما إذا كانت سمات الطفل مشابهة لسمات الأطفال في المجموعة التي يستخدمها واضعو الاختبارات القياسية. وكلما تشابه الطفل مع المجموعة، كلما أمكن الاعتماد على النقاط. وإذا وضعنا هذه المشكلات جانبًا، فإن اختبارات الإنجازات تتيح لنا فهم ما إذا كان الطفل يعرف نفس القدر الذي يعرفه أقرانه في المناطق الأخرى من الدولة.

اختبارات الاستعداد القياسية

إن اختبارات الاستعداد أو القدرة مصممة لرسم صورة مستقبلية للأداء أو النجاح في مجال محدد للتدريب أو في عمل ما. إنها غالبًا ما تستخدم لوضع برنامج أو لاتخاذ قرارات وظيفية أو لقياس مدى التوظيف الفكري العام مثل اختبارات الذكاء واختبار IQ (حاصل الذكاء: رقم يمثل ذكاء الشخص كما تحدده قسمة سنه العقلي على عمره وضرب حاصل القسمة بمائة). وفي فصول مرحلة الطفولة المبكرة، تعد هذه الاختبارات، كاختبار الاستعداد للقراءة في المناطق الحضرية، أمثلة على هذه الاختبارات. وهناك أمثلة على اختبارات الذكاء المصممة للأطفال صغار السن وتشمل مدرجات ماكارثي لقدرات الأطفال (MSCA) و(WISC-R, WPPSI, Stanford-Binet).

هناك جدال شديد حول اختبارات الاستعداد على وجه العموم، وكذلك حول استخدامها في مرحلة الطفولة المبكرة على وجه الخصوص. إن الاختبار الأوحد الذي يجرى مرة واحدة فحسب قد لا يعطي مؤشرًا على قدرة الطفل، حيث سيوضح أقل القليل من قدراته الكامنة. ويجادل العديد من علماء النفس بأن هناك فرق طفيف بين اختبارات الاستعداد واختبارات الإنجازات، حيث أن كلاهما يختبر مستوى معرفة الطفل الحالي (Anastasi & Urbina, 1997, Bracey, 1998). وكما ناقشنا في الفصل الثاني، هناك خطرًا كبيرًا في اتخاذ قرارات عالية المخاطر بناءً على اختبار واحد دون اعتبار نتائج معايير التقييم المتعددة. وبالإضافة إلى ذلك هاجم علماء النفس القدرة على التوقع في عدة اختبارات، مثل اختبارات الاستعداد لتعلم القراءة (Shepard & Smith, 1986)، وهذا لأنهم لا يخضعون لقواعد صارمة خاصة بوضع الاختبار. وهناك عدد من المجموعات ممن يعارضون استخدام اختبارات الاستعداد القياسية وحدها لتحديد مدى تأهب الطفل لدخول المدرسة أو لتعلم القراءة. ففي أفضل الحالات، ستشمل النقاط التي سيحصل عليها الطفل في اختبار الاستعداد معلومة صغيرة من المعلومات التي يجب استخدامها.

اختبارات الفحص والتشخيص القياسية

تستخدم اختبارات الفحص القياسية، والتي يطلق عليها في بعض الأحيان اختبارات الفحص التطويرية، لتحديد ما إذا كان الطفل يواجه خطر وجود مشكلة في التعلم أو إعاقة ما، وغالبًا ما تجرى هذه الاختبارات كخطوة أولى

في مسلسل التقييم. وعادة ما تكون الأسئلة في هذه الاختبارات ذو مدى عريض، حيث تحصي قدرات تناسق العضلات الكبيرة والصغيرة، والإدراك، ومستوى اللغة والتطور المعرفي. ولأنها لا تتطلب تدريبًا رسميًا في التعليم الخاص، فيمكن أن يجريها معلمي الفصول المدرسية ومساعديهم. وتشمل اختبارات الفحص التطويرية التي تستخدم بشكل شائع اختبار الفحص التطويري بمنطقة دنفر (DDST)، واختبار ماكارثي للفحص، واختبار دايل ثري (DIAL-3)، واختبار الفحص المبكر (ESI).

كما تستخدم اختبارات الفحص لتحديد الأطفال الذين يواجهون خطرًا في تعلم القراءة. إن المؤشرات الفعالة لمهارات تعلم القراءة والكتابة المبكر الأساسية (DIBELS) (Moats, Good, & Kaminisk, 2003) والتقييم الفاحص لإدراك تعلم القراءة والكتابة (Invernizzi, Sullivan, Meir, & Swank, 2004, (PALS), Invernizzi, Jeul, Swank & Meier, 2004) لديها عدة إصدارات معدة للأطفال من مرحلة الحضانة مرورًا بالصفوف المتعددة بالمرحلة الابتدائية. وتستخدم مؤشرات (DIBELs)، وتقييم (PALS) ثلاث مرات في كل عام لتحديد مستوى الطفل في اكتساب مهارات تعلم القراءة والكتابة، وما إذا كان هذا يعرضه لخطر الفشل في تعلم القراءة. وقد صمم اختبار "استعد للقراءة" (Whitehurst & Lonigan, 2001) ليتم إجرائه للأطفال في عمر أربعة أعوام. وهذا الاختبار متاح عبر الموقع الالكتروني (www.getreadytoread.org)، ويمكن أن يقوم به الآباء والمعلمون مع الأطفال. ولقد اقترحت هذه الاختبارات الثلاثة أنشطة لمساعدة الأطفال على تعلم المهارات والمعرفة التي يتم اختبارها. هذه الأدوات، رغم أنها متطورة كاختبارات الفحص، تستخدم بشكل منتظم لتحديد وحصر مدى فعالية اختبارات المعرفة بالقراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة. ولكن كن حذرًا: هذه الاختبارات لا تلغي الفحص التطويري.

وقد صمم الاختبار التشخيصي للتحديد الحقيقي للمشكلة المحددة التي قد تكون لدى الطفل. إنه يستخدم لتخطيط الاختبارات، والشخص الذي يخوض الاختبارات التشخيصية يكون مدرب على إعطاء معلومات الاختبار وتفسيرها واستخدامها. وقد يكون الوصول إلى الاختبارات مقصور على المعلمين الذين حضروا حلقات تدريب خاص أو حصلوا على نقاط أكاديمية محددة. وفي معظم الأوقات، نجد أن الشخص الذي يجرى الاختبار التشخيصي هو معلم

يعمل في التعليم المتخصص أو أخصائي نفسي بالمدرسة أو متخصص تخاطب أو متخصص المعالجة بالعمل. أما معلمو الفصل الدراسي فنادرًا ما يشتركون في الاختبار التشخيصي، ولكنهم يشتركون في تنفيذ التوصيات المستندة إلى نتائج الاختبار. وهناك بعض الأمثلة على هذه الاختبارات وتشمل اختبار الاستيعاب السمعي للغة، ومجموعة وودكوك ـ جونسون (Woodcock – Johnson) للتعليم النفسي.

دور معلم مرحلة الطفولة المبكرة في الاختبار القياسي

في إطار عملك كمعلم، ستشترك بطريقة ما في إعداد الاختبار القياسي. وقد تعمل في لجنة لاختيار الاختبار الذي سيستخدم في البرنامج الذي تعمل به أو قد تضطر لإجراء الاختبار أو الإشراف على البالغين الآخرين وهم يقومون بذلك. كما يمكن أن يكون عليك إعداد الأطفال لخوض الاختبارات لضمان عدم إحداث الاختبار أثرًا سلبيًا على أدائهم. وفي حالات نادرة، قد يتعين عليك أن تعطي نقاط على الاختبار (ترسل معظم الاختبارات إلى مركز للحاسب الآلي ليتم معالجتها، حتى لا يقوم المعلمون بإعطاء النقاط). وقد تضطر كذلك لشرح ما تعنيه النقاط التي تم الحصول عليها في الاختبار للآباء والأطفال.

ستقوم الأجزاء التالية بوصف ما يحتاج معلمو الفصول المدرسية أن يعرفوه بصورة حقيقية عن الاختبارات القياسية. فلكي تختار الاختبار الذي ستجريه، ينبغي أن تعرف كيفية تحديد مدى دقة وإمكانية الاعتماد على الاختبار. ويجب أن تعرف كيف تجرى الاختبار والمآزق المحتمل وجودها أثناء عملك هذا. وإنك ستكون مطالب بتفسير الأنواع المختلفة للنقاط التي حصل عليها الأطفال لنفسك وللآباء. وسيساعدك الجزء الخاص بـ "اكتشاف المزيد عن الاختبارات القياسية" والموجود في نهاية الفصل على زيادة معرفتك عن هذه المفاهيم.

كيف تكتشف ما إذا كان الاختبار القياسي دقيق ويمكن الاعتماد عليه

كي تعرف ما إذا كان الاختبار القياسي يطابق مقاييس (AEAA) و(APA) و(NCME)، عليك بالبحث عن المقالات النقدية للاختبارات في *الكتاب السنوي*

للمعايير العقلية (Spies & Plake, 2005) أو *نقد الاختبار*، من الطبعة الأولى إلى الطبعة السادسة (Keyser & Sweetland, 2006) وبعض الكتب مثل *تقييم الطلاب الفائقين* (Taylor, 2000) والمواقع الالكترونية مثل (http://ericae.net). ويقوم ناشرو الاختبارات بتوفير المعلومات المتاحة في كتيب الاختبارات أو في التقرير الإحصائي للاختبار لمساعدة الناس على اتخاذ قرارات قائمة على المعلومات عن اختباراتهم. يمكنك أن تقارن عملية اختيار الاختبار الذي ستستخدمه بعملية شراء سيارة؛ فإنك ليس عليك أن تعرف كل شيء عن الميكانيكا والمحركات، لكنك يجب أن تكون عميلاً مستنيرًا كي تتخذ القرارات الصائبة. وبالمثل، فالمعلمون لا يحتاجون أن يكونوا خبراء نفسيين، وإنما يحتاجون إلى معرفة كيف يمكن تطبيق مفاهيم الدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبارات القياسية، لأنها المعايير الرئيسية المستخدمة لتحديد إذا كان الاختبار جيد أم. فلا تعد كل الاختبارات المنشورة جيدة. ولمراجعة التعريفات العامة لإمكانية الاعتماد على الاختبارات والدقة عليك بالعودة إلى الفصل الثاني.

تطبيق إمكانية الاعتماد على الاختبارات القياسية. أول معيار رئيسي للاختبار الجيد هو أن تكون النقاط التي تم الحصول عليها دقيقة أو يمكن الاعتماد عليها (انظر الفصل الثاني). فواضع الاختبار يثبت أن الاختبار يمكن الاعتماد عليه عن طريق توفير التقديرات الإحصائية للخطأ في النقاط وعمل دراسة المعولية. ستحتوي كلاً من المقالة النقدية للاختبار، وكتيب "الاختبار" على معلومات عن هذه الدراسات، متضمنًا الخصائص السكانية الخاصة بمجموعة الأطفال المستخدمين في هذه الدراسات.

كي تفهم كيف يتم تحديد هذه المعولية، يجب أولاً تقديم ثلاثة مفاهيم نفسية: النقاط الحقيقية، وفترة الثقة، والخطأ النموذجي للقياس. ولمزيد من المعلومات عن هذه المفاهيم وكيف يتم إحصائها، عليك بالعودة إلى كتاب خاص بالاختبارات والقياس. إننا عندما نجري اختبار للأطفال، فنحن نأمل أن يمثل أدائهم في هذا الاختبار ما يعرفونه حقًا وما يستطيعون عمله في المجال الذي يتم اختباره. ورغم ذلك، لا تقدم نقاط الاختبار صورة كافية عن الأداء الحقيقي. يوجد دائمًا في النقاط الحقيقية التي حصل الطفل عليها ــــ والتي تسمى النقاط الملحوظة ــ بعض "الأخطاء". قد تكون هذه الأخطاء بسبب

الحقيقة القائلة بأن الطفل قد يخمن إجابة بعض الأسئلة ويصح تخمينه. ففي هذه الحالة، كان الطفل محظوظًا ولكنه لم يتعلم الشيء حقًا. ومن يصح فإن النقاط الملحوظة تمثل تقدير مبالغ فيه للمعرفة الحقيقية عند الطفل، ويعطي الطفل معلوماتٍ عن أشياء لا يعرفها. وعلى الجانب الآخر، قد يكون لدى الطفل المعرفة والقدرة على الفهم ولكنه يتعثر لسبب أو لآخر في اختيار الإجابة الصحيحة. وقد يتسبب الإرهاق أو تشتت الانتباه أثناء أداء جزء محدد في الاختبار في مثل هذه الأخطاء. وفي هذه الحالة، لا يكون نقص المعرفة هو سبب الخطأ، وعلى هذا فإن النقاط الملحوظة تحط من تقدير ما يعرفه الطفل حقًا. إن مصطلح *"النقاط الحقيقية"* يستخدم لوصف النقاط التي تمثل مستوى معرفة الطفل الحقيقي بدون أخطاء ــ ولا يزيد ولا يحط من تقدير ما يعرفه الطفل وما يستطيع عمله. وبشكل افتراضي، يمكن الحصول على النقاط الحقيقية بالفعل إذا كان يمكنك إجراء اختبار عدة مرات مع نفس الطفل. وأخيرًا، فبعد إجراء كل الاختبارات المتعددة الإجابات، قد تتوازن الأخطاء مع معدل النقاط المحصلة في هذه الاختبارات جميعًا وهذا قد يمثل النقاط الحقيقية. ولكن الأطفال يؤدون الاختبار مرة واحدة، لذا فعلماء النفس يستخدمون النقاط الملحوظة أو الواقعية في تقدير النقاط الحقيقية.

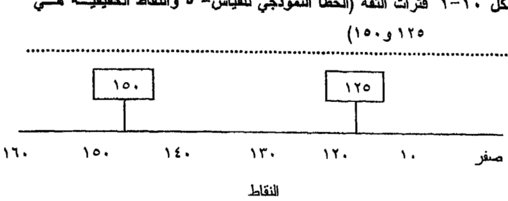
إن الخطأ النموذجي للقياس (SEM) هو تقدير إحصائي تقريبي للتباين بين النقاط الملحوظة والنقاط الحقيقية ــ حيث تقدير "الخطأ". وكلما قل هذا الخطأ (SEM)، يقل التباين الذي يحدثه الخطأ، وكلما زادت النقاط التي يمكن الاعتماد عليها. وعلى العكس، كلما زاد هذا الخطأ، كلما زاد التباين الذي يحدثه الخطأ وكلما قلت إمكانية الاعتماد على النقاط. إذا كنت تعرف الخطأ النموذجي للقياس في اختبار محدد، فإنك تستطيع تقدير فترة الثقة حول كل النقاط الملحوظة. وتحتوي فترة الثقة حول النقاط الواقعية على النقاط الحقيقية الافتراضية. على سبيل المثال، إذا كان الخطأ النموذجي للقياس يعادل خمسة وحصل الطفل على ١٢٥ درجة حقيقة في الاختبار، فإنه يمكننا القول بأن النقاط الحقيقية من المحتمل أن تكون في فترة الثقة ما بين ١٢٠ و ١٣٠. إن النقاط الحقيقية تقع ما بين نطاق مكون من جمع وطرح الخطأ النموذجي للقياس من النقاط الملحوظة (انظر شكل ١٠-١). والمعنى الضمني لمفاهيم النقاط الحقيقية، وفترة الثقة، والخطأ النموذجي للقياس يكمن في أن النقاط التي حصل عليها الطفل هي تقدير معيار تقييم قدرة الطفل فحسب وتحتوي دائمًا

على "أخطاء". ويجب أن يحفظ المعلم هذه المفاهيم في عقله عند تفسير النقاط للآباء، بالإضافة إلى تقرير ما إذا كان الاختبار يمكن الاعتماد عليه لاستخدامه بصورة كافية.

هناك أربعة طرق لبناء هذه الثقة وإمكانية الاعتماد على النقاط وهي: الاختبار وإعادته، والنموذج البديل، والانقسام النصفي والاتساق الداخلي. في إطار نظرية الاعتماد على الاختبار وإعادته، تعقد المقارنات بين الاختبارات التي تجرى في أوقات مختلفة لنفس الشخص. ولا يجب أن تختلف النقاط التي يحصل عليها الطفل كثيرًا إذا كان الاختبار يمثل قياس دقيق ويمكن الاعتماد عليه للأداء. وفي الاختبارات المرجعية الإحصائية، تعقد المقارنة بين التصنيف الذي حصل عليه طالب محدد في أول اختبار يخوضه وبين هذا التصنيف في المرة التالية لإجراء الاختبار. أما في الاختبارات المرجعية المعيارية، فتعقد المقارنات بين نقاط الاختبار الأول ونقاط الاختبار الثاني، بعيدًا عن تصنيف الطالب المرتبط بالأطفال الآخرين. ولتحديد مدى إمكانية الاعتماد على الاختبار، يتم حساب الارتباط، أي القياس الإحصائي لقوة العلاقة بين إجراء الاختبارين. وكلما اقتربت نسبة الارتباط من ١,٠، كلما زادت إمكانية الاعتماد على الاختبار. وتعد النقاط بين ٠,٨ و ١,٠مؤشرات للمستويات المقبولة لإمكانية الاعتماد للاختبار القياسي. وكلاً من الارتباط بين مرتين إجراء الاختبار بالإضافة إلى الفترة الزمنية بين إجراء الاختبار وإعادته يجب أن تذكر في كتيب الاختبارات. وكلما زاد التقارب بين زمني الاختبارين، سيزيد احتمال وجود ارتباط بينهم بشكل أكبر، لأن الطلاب يتذكرون أسئلة الاختبار، مع جعل نظرية الاعتماد على الاختبار وإعادته أقل جدوى.

والطريقة الثانية لبناء الثقة هي نظرية *الاعتماد على النموذج البديل*. في إطار هذه النظرية يضع واضعو الاختبارات نموذجين لنفس الاختبار ويكونان متساويين قدر الإمكان، من حيث تغطية نفس المحتوى، مع نفس أنواع الأسئلة. إن إمكانية الاعتماد على الاختبار تتحدد بناءً على الارتباط بين نقاط نموذجي الاختبار. وللمرة الثانية، فإنه في الاختبارات المرجعية الإحصائية، يجب أن يرتفع الارتباط بين نقاط نموذجي الاختبار، وفي الاختبارات المرجعية المعيارية، يجب أن تتماثل نقاط النموذجية. إن الفترة الزمنية بين نماذج الاختبار تكون أقل أهمية في حالة نظرية الاعتماد على الاختبار وإعادته.

شكل ١٠-١ فترات الثقة (الخطأ النموذجي للقياس= ٥ والنقاط الحقيقية هي ١٢٥ و١٥٠)



كما يمكن أن تبني الثقة باستخدام نظريتي *الاعتماد على الانقسام النصفي* و *الاعتماد على الاتساق الداخلي*. في نظرية الاعتماد على الانقسام النصفي، يقوم واضعو الاختبار بتقسيمه إلى نصفين ثم يقومان بمقارنتهما معًا. إن بناء إمكانية الاعتماد على الانقسام النصفي قد يكون معقدًا بسبب طريقة تنظيم الاختبار. ففي بعض الأحيان يتطلب الأمر تقسيم الاختبار إلى أجزاء بدلاً من استخدام الطريقة الأكثر شيوعًا الخاصة بمقارنة الأسئلة ذات الأرقام الفردية مع الأسئلة ذات الأرقام الزوجية. وكلاً من أسلوب تقسيم الاختبار والارتباط بين نصفيه يجب أن يتم وضعهما في كتيب الاختبار. ويتم حساب إمكانية الاعتماد على الاتساق الداخلي باستخدام الصيغة الإحصائية التي تكون في غاية التعقيد لأن نناقشها هنا، ولكنها يمكن أن توجد في مقدمة كتاب للاختبارات والقياس التعليمي.

تطبيق الدقة على الاختبارات القياسية. أما المعيار الأساسي الثاني للاختبار الجيد هو كونه دقيق (انظر الفصل الثاني). فبالإضافة إلى توضيح أن الاختبار يمكن الاعتماد عليه، كذلك يقوم واضعو الاختبارات أو نقاد الاختبارات أيضًا بوصف الطريقة المستخدمة لتحديد مستوى دقة الاختبار. هناك اثنان من الأخطار الرئيسية التي تهدد دقة الاختبار. الخطر الأول هو أن دقة الاختبار لم تكن قائمة على المقاييس (APA, AERA, & NCME, 1999) ، والثاني هو أن الاختبار يستخدم للهدف الذي صمم من أجله. على سبيل المثال، إن استخدام اختبار الفحص القياسي لإظهار الإنجازات المحققة في الفصل المدرسي لن يمتاز بالدقة أيضًا. كما سيكون استخدام اختبار الانجازات

لتشخيص مشاكل التعلم غير دقيق أيضًا. ومن ثم، فإن الدقة لا تتأثر بطريقة وضع الاختبار فحسب، إنما تتأثر بالطريقة التي يستخدم بها.

هناك عدة أنواع للدقة وهي: دقة المحتوى، ودقة المعايير (الحالية / المتوقعة)، ودقة طريقة وضع الاختبار. أما دقة المحتوى فتمثل درجة تغطية الاختبار للعينة الممثلة للسلوك في المجال الذي يتم اختباره. ويجب وصف المنهج الذي تم إتباعه في كتيب الاختبار أو في مقالته النقدية. على سبيل المثال، يجب قيام الخبراء بمراجعة موضوعات الاختبار لتحقيق دقة المحتوى وكذلك يجب تدوين عدد الخبراء الذين استعنت بهم، ومؤهلاتهم، وما إذا كانت آرائهم اتفقت أم لا. وينبغي أن تصف الإجراء المستخدم للتأكد من أن الأسئلة تمثل موضوع المجال الذي يتم اختباره. وفي حالة اختبارات الإنجازات، يجب أن يحدد الكتيب متى تم استشارة الخبراء، وتاريخ نشر مواد الفصل المدرسي التي استخدمت في وضع الاختبار، لأن المحتوى الذي تم تغطيته في مرحلة محددة يتغير بمرور الوقت (Anastasi & Urbina, 1997). عليك أن تكون راضيًا بأن واضعي الاختبارات قد استخدموا الإجراءات المتفق عليها لبناء دقة المحتوى.

تشير *دقة المعايير*، والتي تسمى كذلك بالدقة الحالية أو المتوقعة، إلى كون الاختبار يستطيع توقع أداء الفرد بفعالية. وهذا النوع يمثل أهمية بالنسبة لاختبارات الاستعداد وخاصة عندما تستخدم الاختبارات لاختيار الأفراد كي يلتحقوا ببرنامج ما، مثل اختبار الاستعداد لدخول المدرسة. وأحد طرق بناء الدقة هو تتبع الأطفال الذين يخوضون الاختبار عبر الوقت. على سبيل المثال، يمكن أن يصبح اختبار الاستعداد لتعلم القراءة دقيقًا عن طريق دراسة بحثية لمتابعة الأطفال في المرحلة التالية لمعرفة ما إذا كان الأطفال الذين حصلوا على نقاط مرتفعة في الاختبار قد تعلموا القراءة قبل الأطفال الذين حصلوا على نقاط منخفضة. ومن ثم، فإن اختبار الاستعداد لتعلم القراءة الدقيق يجب أن يتوقع بعض الأشياء عن انجازات الطفل في تعلمه للقراءة مستقبلاً وبالمثل، إذا كان الاختبار يتسم بالدقة المتوقعة، فإن الأطفال الذين تم تحديدهم بأنهم يواجهون خطر التأخر التطوري في اختبار الفحص يجب أن يكون لديهم تأخر في المراحل التالية. إن مقارنة نقاط أحد الاختبارات مع نقاط اختبار آخر مقبولاً تعد طريقة أخرى لإيضاح دقة المعايير. فيجب على الأطفال الذين حصلوا على نقاط مرتفعة في أحد الاختبارات أن يحصلوا على

نقاط مماثلة في الاختبار الآخر.

تعد *دقة طريقة وضع الاختبار* من أصعب أنواع الدقة عند جعل أي شخص يدرك شيئًا ما. فإنها تواجه امتداد قيام الاختبار بقياس الصفة أو السمة النظرية التي تجعله أداة للقياس. على سبيل المثال، هل هناك صفة يمكننا إطلاق عليها مصطلح "الاستعداد لدخول المدرسة" أو "معدل الذكاء" وهل يمكن قياس ودراسة هذه الصفة؟ إن هذه الصفات، وعلى العكس من صفات الطول والوزن، لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ولكن يمكن إدراك وجودها باستخدام أدوات القياس الأخرى. ويعد هذا بصفة خاصة أمرًا يدعو للنقد على اختبارات الاستعداد حيث أنها تختبر قدرة عامة في سياق ما، والذي يختلف من حيث تصميمه عن السياق الذي ستتضح فيه هذه القدرة فيما بعد (على سبيل المثال، يتم اختبار مدى استعداد الطفل للدخول إلى المدرسة قبل أن يكلف بأداء أي من المهام المرتبطة بها). ويمكن تحديد دقة طريقة وضع الاختبار بعدد من النظريات إحداها تستخدم لمقارنة نتائج الاختبار مع اختبار آخر، والتي تقيم ذات الصفة أو السمة النظرية. وهناك نظرية أخرى والتي تستخدم لاختبار الافتراضات حول كيفية أن النقاط المرتفعة والمنخفضة التي سيحصل عليها الطلاب قد تمثل أو تبرز هذه السمة (Anastasi & Urbina, 1997).

كيفية إجراء الاختبارات القياسية

ربما يُطلب منك أن تقوم بإجراء اختبار أو تقوم بالإشراف على آخرين يقومون بإجراء الاختبار. إن الاختبارات القياسية تقضي بالتوجيهات لإعطاء الاختبار، وتنظيم الغرفة، وإعطاء النقاط لتأكيد أن كل أنظمة الاختبار متماثلة. وبالتالي فإنه من المهم إتباع كل الإرشادات كلما أمكن ذلك بدقة. كن متأكدًا من قراءة كتيب الاختبار قبل الوقت. وإذا كان كتيب الاختبار يحدد ما يجب أن تقوله للأطفال، قم بالتدرب على قراءة الإرشادات حتى تستطيع قولهم دون تعثر. قم بمراجعة الاختبار ككل حتى تستطيع قراءته بسهولة. قم بالتحقيق حتى ترى أن الأطفال لديهم كل شيء يحتاجونه ـــ مثل الأقلام والأوراق وغيرها من تلك الأشياء. وإذا كان هناك اختبار باستخدام الأدوات فقم بالمراجعة حتى تتأكد من أن كل الأشياء متواجدة داخل صندوق الأدوات. وحينما يتشارك الأطفال في الأدوات، فإنه من السهل ترك الأدوات الصغيرة خارجًا. فكر بعمق كيف ستجيب أسئلة الطلاب. وعادة ما يكون داخل الكتيب

أمثلة عن الأسئلة التي قد تُطرح عادةً والإجابات المناسبة.

ربما تستطيع تذكر كونك عصبيًا عند إجراء الاختبارات القياسية. وهناك دليل على أنه حتى الأطفال الصغار ربما يصبحوا في حالة من القلق أثناء الاختبار. وأحيانًا يعكسون قلق آبائهم (Gage & Berliner, 1998). وبما أنك معلم، عليك إتباع التعليمات بحرص شديد، ولكن في نفس الوقت فإنك تريد الطفل أن يشعر براحة في موقف الاختبار. إن ردود أفعالك تؤثر على إجابات الأطفال، بطريقة تعرض الطبيعة القياسية للاختبار للخطر. وإذا مدح أحد موزعي الاختبارات الأطفال بكثرة أو إذا كان الآخر غير مبالٍ وغير ودود، فربما تكون إجابات الأطفال ردًا على الكبار بدلاً من الاختبار. إن كتيب الاختبار به خطوط إرشادية عما يستوجب فعله، ولكن إذا لم تعطي أي توجيهات، قم بإتباع هذه الاقتراحات. على وجه العموم، يجب أن يبقى موزع الاختبار إيجابيًا، ولكن ليس عليه الإغراق في المدح. فالابتسام، وقول "هذا حسنًا"، والإيماءة بالرأس هي طرق للرد توضح القبول، وتظهر الاتجاه الإيجابي من جانبك. لا يجب عليك قول أو إعطاء إشارة توضح إذا كانت الإجابة صحيحة أم لا. قم بإعطاء الموافقة لمحاولة الإجابة. وحينما يقوم الأطفال بارتكاب الأخطاء التي تزعجهم بطريقة ما، فيمكنك التعليق على صعوبة موضوعٍ ما، أو حقيقة أن الأطفال غير متوقع منهم معرفة كل شيء، وعلى سبيل المثال؛ قل للطفل: "كان هذا موضوع صعب" (Cronbach,1990).

إن اعتياد الأطفال على أشكال الاختبار يخفف قلقهم، وفي نفس الوقت يجعل نتائج الاختبار عادلة. إن هذا النوع من التدريب ليس هو نفس الشيء كعلاقة التدريس بالاختبار. وعادة ما تأتي الكتيبات مع تدريبات خاصة على إعداد الاختبارات حتى يعتاد الأطفال على إتباع الإرشادات، وتصحيح أوراق إعطاء النقاط. هذا بالإضافة إلى عدد من المقالات التي توجهك وترشدك (Caluns, Montgomery, & Sarlman, 1990; Chicago Public Schools, 2000) . إن التعود على أشكال الاختبار سوف يزيد من فرص الأطفال في الحصول على الإجابات الصحيحة، لأنهم يعرفون ماذا يفعلون. وهذا الاعتياد سوف يزيد من شعورهم بالراحة.

سوف يعطي كتيب الاختبار أيضًا سياسات عن التخمين. فمعظم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة الحضانة، بالإضافة إلى العديد من طلاب الصف الأول، لن يستطيعون إدراك ماذا يعني التخمين حقيقة، وسوف يقومون

بالتخمين على أية حال. فالأطفال الأكبر عمرًا يريدون معرفة هل يجب عليهم التخمين حينما لا يعرفون الإجابة. وإذا لم تكن السياسة واضحة بعد قراءة كتيب الاختبار، فالنصيحة العامة هي: إذا كان التخمين "جامحًا"، فلا يجب عليك إجابة السؤال، ولكن إذا كان التخمين "عبقري"، وفكرت أنه من الممكن أن يكون صحيحًا ولكنك لم تكن إيجابيًا، فعليك الاستمرار والتخمين. وباستخدام ورقة التدريب يمكنك التوضيح للأطفال كيفية تجاهل الإجابات عن طريق التحدث خلال الأسئلة والإجابات. يمكنك عمل نموذج عن كيف يفكر المرء في الاختيارات في الاختبار: "إني أعلم أن ب، جـ، د ليست إجابات صحيحة بالتأكيد، فلذلك لابد أن تكون الإجابة أ".

اتخذ مزيدًا من الوقت "لإنشاء علاقة" أو خلق شعور من الراحة قبل أن تبدأ التقييم. وفي معظم الأوقات، سوف تقوم بإعطاء الاختبارات للأطفال في فصلك المدرسي ــ الأطفال الذين تعرفهم والذين ترتاح معهم. وعلى أية حال، سيكون هناك بعض الأوقات التي ستقوم فيها باختبار طفل لا تعرفه جيدًا. على سبيل المثال، إذا كان برنامجك يتطلب الفحص قبل الدخول في البرنامج، فقم بإعطاء اختبار قياسي إلى طفل قمت بمقابلته مرة أو مرتين.

كيف تشرح الأنواع المختلفة لنقاط الاختبار

إن نتائج الاختبار ربما تعلن بالعديد من الطرق مثل تقارير الدولة/ الحي/ المدرسة أو تقارير الفصل المدرسي أو الملفات الفردية. فتقارير الدولة / الحي/ المدرسة مصممة لتوضح للعامة كيف يؤدي الطلاب أعمالهم بالمقارنة مع الأطفال الآخرين. وتنظم هذه الأشياء عادة عن طريق مستوى المرحلة، وهي لا تحدد كل فصل مدرسي، ولكنها تجمع بين الفصول. وغالبًا ما توضح نتائج الاختبار النقاط التي حصل عليها جميع الأطفال في نفس الفصل. وتظهر النتائج أيضًا في النقاط الفردية المستقلة، وربما يكون هناك مؤشرات تقدمية أو مؤشرات أخرى للمهارات التي يبدي من خلالها الطالب ضعفًا ما.

إن واضعي الاختبار يستخدمون أنواع مختلفة من النقاط في النتائج. ولفهم هذه النقاط، عليك فهم كيف تجمع هذه النقاط، بالإضافة إلى معنى الدرجات المئوية، والدرجات المتكافئة والنقاط القياسية.

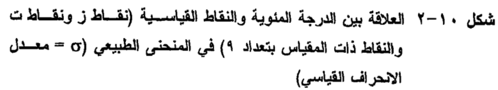
كيف تجمع هذه النقاط. إن المعلومات عن أداء اختبار طفل يتم تسجيلها

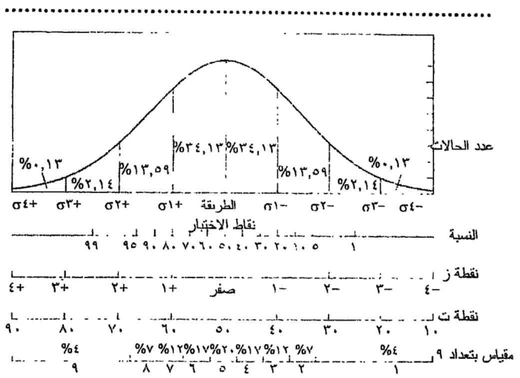
عن طريق النقاط التي تحدد ما إذا وصل الطفل إلى مقياس محدد أو أين يقف الطفل بالنسبة إلى الأطفال الآخرين. أولاً، يتم إحصاء إجابات الطفل. وهذا الإحصاء يطلق عليه *النقاط الخام* ــ العدد الحقيقي للإجابات الصحيحة وغير الصحيحة. وفي بعض الأحيان، فإن النقاط الخام لا تمثل انعكاساً تامًا لأرقام الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة، ولكنها تعكس أيضًا الأهمية المختلفة والمحددة للإجابات المختلفة. وعادة لا يتم تحديد النقاط الخام لأنه لن يكون لها معنى إلا إذا تم مقارنتها بمجموعة من المعايير أو بنقاط أطفال آخرون ممن قاموا بأداء الاختبار. وبالتالي فإن النقاط الخام تتحول إلى نوع آخر من النقاط. أما بالنسبة للاختبارات المرجعية المعيارية؛ فإن الهدف المتحول يوضح ما إذا كان الطفل قد حصل على المستوى المخصص للكفاءة في هذا المعيار. وفي الاختبارات المرجعية الإحصائية ــ والتي تحتوي على أغلبية اختبارات الإنجازات ــ فتتحول النقاط الخام إلى واحد من ثلاث أنواع من النقاط: درجات مئوية، ودرجات متكافئة أو غيرهم من النقاط المدرجة.

ولكي تعي النقاط المرجعية الإحصائية عليك معرفة كيف يحدد علماء النفس أنظمة النقاط المرجعية الإحصائية. فأنظمة النقاط هذه تتأسس على فكرة *التوزيع الطبيعي* والذي يمكن الإشارة إليه *بالانحناء الناقوسي* أو *الطبيعي*. فهذا *الانحناء* الطبيعي لديه خصائص حسابية هامة، والتي تستخدم كأسس للتحليل الإحصائي ولإنشاء نظم إعطاء النقاط. فحينما يعطى اختبار إلى العديد من الأشخاص، فتميل النقاط التي سوف يحرزونها إلى الوقوع في تقسيم أو مجموعة حيث يقوم القليل من الأشخاص بأداء جيد أو ضعيف إلى حد ما، ولكن معظم الأشخاص يحرزون نقاط في إطار متوسط. فهذا المنحنى متشابه، ولديه قمة واحدة في المركز (انظر شكل ١٠-٢).

تستخدم العديد من المصطلحات الإحصائية لوصف شكل أي توزيع لنقاط الاختبار، وبالأخص التوزيع الطبيعي. فالإحصاءات الأكثر استخدامًا توضح لنا اثنين من الملامح المحددة لأي تقسيم:

- ما هي أكثر النقاط نموذجية؟ هذه الإحصاءات يطلق عليها *مقاييس المحاولة المركزية*.
- كيف تختلف النقاط الأخرى عن النقطة النموذجية؟ ويطلق على هذه إحصاءات *مقاييس التنوع*.


شكل ١٠-٢ العلاقة بين الدرجة المئوية والنقاط القياسية (نقاط ز ونقاط ت والنقاط ذات المقياس بتعداد ٩) في المنحنى الطبيعي (σ = معدل الانحراف القياسي)



فالمحاولة المركزية يتم وصفها من خلال الطريقة والوسيط والأسلوب. *فالطريقة* هي النقطة المتوسطة. *والوسيط* هو النقطة الموجودة في منتصف التقسيم، *والأسلوب* هو النقطة الأكثر حدوثا. وفي المنحنى الطبيعي تمثل الطريقة والوسيط والأسلوب نفس النقطة.

وبالإضافة إلى المحاولة المركزية، فالطريقة التي تختلف بها النقاط يتم وصفها عن طريق *الانحراف القياسي* (ق س أو σ). الانحراف القياسي يصف تنوع توزيع النقاط بالإشارة إلى الطريقة. وفي التقسيم الطبيعي ٦٨,٢٦% من نسبة النقاط تقع خلال انحراف معياري واحد، أعلى أو أسفل الطريقة. وطريقة أخرى للتعبير عن هذا هو قول أن نسبة ٦٨,٢٦% من النقاط أكثر أو أقل بواحد من الطريقة. إن شكل ١٠-٢ يوضح الطريقة، والانحراف القياسي، وعدد النقاط التي تقع ما بين ١ أو ٢ أو ٣ انحراف قياسي عن الطريقة. وهناك عدة مقاييس للاختلافات يستخدمها علماء النفس لفهم توزيع ما، فيقومون بالعودة إلى كتاب الإحصاءات للمزيد من المعلومات

عن هذه القياسات الأخرى.

وفي معظم الحالات فإن النقاط الخام للاختبار القياسي تقع في تقسيم أقرب ما يكون إلى التقسيم الطبيعي، وحينما لا تشكل النقاط الخام تقسيمًا طبيعيًا؛ فيستخدم المنحنى الطبيعي لتسجيل النقاط. ولأن نظام إعطاء النقاط يستخدم المنحنى الطبيعي، الذي لا يعني أن المهارة الحقيقية التي يفترض أن يقوم الاختبار القياسي بقياسها، تحدث في تقسيم الحياة الطبيعية في المنحنى الطبيعي .(Cronbach,1990)

الدرجات المئوية: إن الدرجة المئوية تصف أين يقف شخص ما بالنسبة إلى الإحصاء المستخدم في تطوير الاختبار. إن النقاط الخام للطفل تقارن بنقاط الأطفال الآخرون اللذين أدوا الاختبار، ونماذج الإحصاء. فالدرجة المئوية هي نسبة الأشخاص الذين أحرزوا مستوى أعلى أو أقل مما فعلت. وإذا كان مجموع نقاط تينا يضعها في المركز الثلاثون؛ وهذا يعني إن ثلاثون في المائة من الطلاب في نموذج الإحصاء أحرزوا نفس أو أقل مما فعلته تينا. وعندما أحرزت آشلي مجموع نقاط يصل إلى النسبة الـ ٩٠، فهذا يعني أن ٩٠ في المائة من الأشخاص قد أحرزوا نفس او أقل من نقاطها. وتستخدم الدرجات المئوية في اختبارات الإنجازات والاختبارات التي تقوم بقياس تقدم الأطفال على المقاييس القومية والدولية. وعادة ما يختلط الأمر بين الدرجات المئوية والنقاط النسبية. إن النقاط النسبية هي النقاط الخام التي توضح نسبة الإجابات الصحيحة التي أجاب عنها الأطفال. فالدرجات المئوية مع ذلك تؤكد علاقة الطفل الثابتة بالنسبة للأطفال الآخرون وليس عدد الإجابات الصحيحة في الاختبار. ولأن الاختبارات تعتمد على التوزيع الطبيعي، فإن هناك مشكلة ملازمة للدرجات المئوية؛ فبالرغم من انهم يوضحون مكانة واحدة متصلة بأشخاص آخرون، إلا أنهم لا يوضحون كم الاختلاف بين النقاط. وعلى سبيل المثال، ففي اختبار به ١٠٠ سؤال، إذا كانت نتائجك عالية أو منخفضة للغاية، سوف توضع في الدرجة التالية وذلك فقط بعد حصولك على ١٠ إجابات أو أكثر من ذلك صحيحا. ومع ذلك إذا أحرزت في المنتصف، بفارق ٥ أسئلة يمكن أن يضعك ذلك في درجة مختلفة.

الدرجات المتكافئة: بعض أهداف اختبارات الإنجازات تقدم على أنها *درجات متكافئة*، كما هو الحال بالنسبة إلى المرحلتين الأوليتين. تحقق سارة

نسبة ٣,٦ أو المرحلة الثالثة، وذلك على مدار ستة أشهر، ويحقق مايكل في مرحلة الحضانة. ومع كل أنواع تحقيق النقاط التي تم مناقشتها في هذا الفصل، لكن الدرجات المتكافئة تسبب كثير من الارتباك. وهذا بسبب أن هذه الدرجات المتكافئة لا تعنى أن سارة في الواقع قرأت كل كتب المرحلة الثالثة، بل تعني أنها حققت مثل ما يحققه الأطفال في نصف الطريق خلال المرحلة الثالثة في اختبار المرحلة الأولى لإنجاز القراءة. وقد اشتمل الاختبار على المحتوى والمهارة والذي تم تغطيتهما في المرحلة الأولى وليس على المحتوى والمهارة المتوقع تواجدهم في المرحلة الثالثة. فالدرجات المتكافئة تخبرنا حقيقة بالمزيد عن مايكل الذي يقرأ أقل من مستوى مرحلته التعليمية. فنحن نعلم أن أداء مايكل في المرحلة قد يقلق كل من مايكل ووالديه. فهذا هو الاختلاف الذي يحير معظم الأشخاص، والذي يدفع الآباء أن يطلبوا أن يتم نقل أبنائهم إلى مرحلة أعلى حينما تكون نتائج اختباراتهم مماثلة لنتائج سارة. وما تفعله الدرجات المتكافئة هي أن تخبرنا إذا كان الطفل يعمل أقل من مستوى المرحلة أو في نفس مستوى المرحلة أو أعلى من مستوى المرحلة.

النقاط المدرجة: هناك العديد من الطرق الإضافية لتحويل النقاط الخام، وهو ما يطلق عليه *النقاط المدرجة القياسية*، فهذه النقاط القياسية تسمح بالمقارنة عبر الاختبارات، لأنها تعتمد على المسافة بين نقاط الشخص وبين طريقة النقاط في التوزيع الإحصائي أو الدرجات المئوية. فالأنواع الأساسية للنقاط القياسية هي نقاط ز ونقاط ت والنقاط ذات المقياس بتعداد ٩. فنقطة ز تصف المسافة من الطريقة في مفهوم الانحراف القياسي. ونقطة ز لرقم صفر توجد في الطريقة، وزائد ٢ هو عبارة عن انحرافين قياسين من الطريقة، وسالب ٢ هو انحرافين قياسين أسفل الطريقة. ومع نقطة ت، فإن مجموع نقاط ٥٠ يكون في الطريقة، و ٦٠ هو انحراف قياس أعلى الطريقة. ولاحظ إن مع نقطة ت لا يوجد أرقام بالسالب. فالنقطة ذات المقياس بتعداد ٩ تستخدم الدرجات المئوية والتي تمثل مقياس ذو ٩ نقاط. وبالتالي فكلما قل هذا المقياس، كلما قلت الدرجة المئوية. إن المقياس رقم واحد سوف يتوافق مع الدرجات المئوية من صفر إلى أربعة، ومقياس ٩ سوف يتوافق مع الدرجات من ٩٧ إلي ١٠٠. فالنقاط ذات المقياس ذات بتعداد ٩ هي تقريبًا عشوائية.

كيف تفسر نتائج الاختبارات القياسية

تعطي الاختبارات القياسية للمعلمين القليل من المعلومات المفيدة لقرارات الفصل المدرسي اليومية. على أية حال، فإن الاختبارات تخبرنا بشيء عن الاتجاهات العامة في أسلوب تدريسنا. وعلى سبيل المثال، فإن مقارنة نتائج فصلك المدرسي بالفصول الأخرى في المنطقة، تعطيك نظرة ثاقبة عن إذا ما كان فصلك محافظاً على الاهتمام بالمحتوى الذي تم اختباره. ولا يجب على المعلمين أن يخشوا إلقاء نظرة على هذه البيانات، ومحاولة تحديد أسباب وجود متناقضات. وتكون المعلومات مفيدة في تعديل الاهتمام أو تغيير محتوى المنهج. فهناك ملحوظة تحذيرية مع ذلك، لأن العديد من هذه الاختبارات يتم إجرائها في فصل الربيع، فإنه من الصعب تصنيف إذا كانت هذه الاختلافات قد حدثت بسبب الاختلافات في الإرشاد أو المحتوى أو عن طريق الاختلاف في أعداد الأطفال الذين تم اختبارهم. وعلى سبيل المثال، في أحد الفصول، فإن نسبة ٦٠ بالمائة من طلاب المرحلة الأولى يعرفون كل رموز الأصوات المقابلة لكل الحروف الأبجدية في أول يوم مدرسي لهم. وفي الفصل المجاور لذلك الفصل فلا أحد من الأطفال لديه هذه الخلفية المعرفية. فسوف تتوقع أن الأطفال في المرحلة الأولى أن يحققوا أعلى نقاط في اختبارات الإنجازات لنهاية العام، لأنهم قد بدأوا بالمستوى الأعلى. وهذا يجعل التقييم من قبل المعلمين أكثر أهمية بكثير. وبمعرفة هذه المعلومات السابقة فإنها تساعدك على تحليل معاني نقاط الفصل المدرسي، والتي تحصل عليها في نهاية العام.

تساعد تقارير الفصل المدرسي، والملفات الشخصية من الاختبارات القياسية في تعليمات المواقف الجيدة، ولكن لابد من فحصها مع أخذ هذه الأشياء التالية في الاعتبار. وربما تعاود فحص نتائج الاختبار بعد شهور من إجراء الاختبار. وإذا كان ذلك، فقم بإعادة تقييم الأطفال بنفسك أولاً لتتأكد من أن الاختبار مازال يقدم صورة حقيقية عن الطفل. وثانيًا، يتم استقراء الملفات مما توقعه واضعي الاختبار أن يكون التقدم أكثر شيوعًا أو شبيه بذلك أو ماهية المشاكل المحتملة. وعليك تذكر أنه ليس لديك أدائين لنفس الاختبار القياسي حتى يتم مقارنتهم، فلذلك فإنك لا تعرف المعدل الذي يتعلم من خلاله الطفل، ولكنك تعرف فقط أداء الطفل في الوقت الذي قام فيه بالاختبار. فنقاط الاختبار الفرعية تعطي معلومات تفصيلية عن أداء الطفل لمكونات الاختبار. وهي ربما تكشف عن نواحي القوة أو القصور والتي لم تكن واضحة في النقاط الكلية.

ونتائج الفصل المدرسي تساعد في التخطيط للعام القادم. وتساعدك أيضًا في الإجابة عن الأسئلة مثل: "ما الأشـياء التي يجب فعلها حتى تتأكـد أن الفصل على اتصال بما هو متوقع". وإنك لا تريد أن تقوم بتدريس الاختبـار، ولكـن تستخدم نتائج الاختبار كمعلومة لتوجيه التخطيط.

سوف تناقش أيضًا وتشرح نقاط الاختبار القياسية للأطفـال وذلـك مـع الآباء. وفي معظم الحالات، يكون هذا في اجتماع الآباء والمعلمين باسـتخدام المعلومات الأخرى للتقييم. وحينما تقدم النتائج منعزلة، فـإن معـاني نقـاط الاختبار ربما تكون أكثر تركيزًا. إن مؤتمر مناقشة نقـاط الاختبـار، ربمـا يتحول دون نية مسبقة إلى موقف لأخذ قرار عالي المـستوى. قـم بفحـص سياسات وإجراءات مدرستك لإعطاء نتائج الاختبار إلى الآباء.

قم بإتباع بعض الإرشادات الإضافية لتفيدك في الاجتماع. وقم بالتحضير لشرح المعلومات العامة عن الاختبار القياسي ــ ولماذا تم اختياره وكيف اعتاد مجموعة من الأطفال على إحصاء الاختبار بالتشابه أو بالاختلاف مع الأطفال في فصلك الدراسي. وسوف تحتاج إلى تضمين معلومات الحـي لـشرح مـا سوف يتم اختباره وكيف يتم استخدام الاختبار فـي منطقـة مدرسـتك. قـم بالتوضيح للآباء عن نواحي القوة والقصور لأي نوع من أنواع الاختبـارات القياسية، وبالأخص لماذا تتنوع نقاط الاختبار المحددة.

ولأن الآباء لديهم خبرات وخلفيات متنوعة بالنسبة للاختبارات القياسـية، فكن جاهزًا لنطـاق واسع من الأسئلة. إن الـدرجات المئويـة، والـدرجات المتكافئة، والنقاط القياسية ربما تكون محيـرة. ولذلك يجب أن تقـوم بـشرح تضمينات المعلومات بالإضافة إلى النقاط. ولا تكن خائفًا منْ أن تقول: "علّـى أن أقوم بالفحص حتى أجد المزيد من المعلومات"، حينما لا تعلم إجابة سـؤال ما من الآباء.

وعليك أن تفكر بعمق كيف ستقوم باستخدام المعلومات لتحسين أسـلوب تدريسك لطالب معين. وحينما تكون النقاط التي حصل عليها الطالـب خـلال الاختبار "مرتفعة"، قم بشرح كيف ستقوم بدعم مزيد من التعلم. وعندما تكـون النقاط التي حصل عليها الطالب حلال الاختبار "منخفضة"، ويُظهـر الطفـل العديد من نواحي القصور، قم بشرح كيف سيؤثر هذا علـى اتجاهاتـك فـي المستقبل. عادة سوف يسأل الآباء ماذا يجب عليهم فعله بالمنزل لدعم عمليـة التعلم، فكن جاهزًا على أن تجيب هذا السؤال. فـاحتواء نتـائج الاختبـارات

القياسية في نتائج تقييم الفصل المدرسي هي أفضل طريقة لتبليغها إلى الآباء. فإنها تسمح لك أن تنظم عمليتي التعلم والتقييم، وتقوم باستخدام نقاط الاختبار القياسي بطريقة مثمرة.

الأدوات القياسية المستخدمة لقياس فرص التعلم

إن مدرجات البيئة المحيطة بالفصل المدرسي تستخدم لتقدير جودة الفصول المدرسية لمرحلة الطفولة المبكرة، وقياس فرص التعلم والتي تُمنح عن طريق البيئة المادية والمعلم. وعادة ما تصنع بمقاييس الدولة كجزء من الإجراءات التفسيرية التي تراقب برامج الطفولة المبكرة. إن العديد من هذه الأدوات قد فقدت خلال الإجراءات الصارمة للدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار. وهذا يشبه الاختبارات القياسية التي تم إعطاؤها إلى الأطفال، ولكن بدلاً من قياس نتائج الأطفال، تقوم الأدوات باختبار المواد، والطرق التي يتفاعل بها المعلم مع الأطفال، ونوع وجودة الأنشطة، وكيف تحدث التوجيهات. وهذه المدرجات البيئية للفصل المدرسي عادة ما تستلزم مقيم مدرب للتعامل بدقة مع الأداة. إن المدرجات المعدلة المراجعة لبيئة الطفولة المبكرة (ECERS-R) هي مثال لأداة مصممة لقياس الجودة العامة لهذه البيئة (Harms, Clifford & Cryer.1998). وهناك سبع مدرجات فرعية ومنهم: المساحة والأثاث، وروتين الصحة الشخصي، وإعمال العقل بالنسبة للغة، والأنشطة، والتفاعل، وتصميم البرنامج، والآباء والعاملين. فكل موضوع في هذه المدرجات الفرعية يقدر من ١ (غير ملائم) إلى ٧ (ممتاز). إن الدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار قد تم ترسيخهم خلال عدد من دراسات البحث. ومثال على الأداة التي تركز على محور المحتوى هي ملاحظة معرفة القراءة والكتابة، واللغة المبكرة في الفصل (ELLCO) (Smith, Dickinson, Sangeorge & Anastasopoulos. 2002). فكل من ملاحظة المعرفة واللغة المبكرة يقيما الفرص لتعلم اللغة ومعرفة القراءة والكتابة والتي يتم تحقيقهم في الفصل المدرسي. وهي تتكون من ثلاثة مكونات: قائمة فحص بينة معرفة القراءة والكتابة، وملاحظة الفصل المدرسي، ومقابلات المعلمين، والمدرجات المعدلة وأنشطة القراءة والكتابة. وهناك أمثلة للقياسات المحددة الأخرى وهي الدعائم لتقييم المعرفة المبكرة (SELA)، والتي تقوم بقياس البيئة المعرفية بطريقة مختلفة نسبيًا عن ملاحظة فصول المعرفة

واللغة المبكرة (Smith, Davidson, Weisenfeld & Katsaros, 2001)، وبيان محتوى الرياضيات لفصول ما قبل المدرسة (PCMI) والذي يهتم بفرص تعلم الرياضيات (Frede, Dessewffy, Hornbeck & Worth, 2000). هناك أدوات بيئية أيضًا للفصل المدرسي والتي تركز على جودة تفاعل المعلم مع الطفل مثل نظام الحصول على النقاط لتقييم الفصل المدرسي (LaParo & Pianta, 2001) (CLASS). وربما يقوم المعلمون بالتقييم أو يتم تدريبهم على تقييم الآخرين باستخدام إحدى هذه الأدوات.

اكتشاف المزيد عن الاختبارات القياسية

ربما تحتاج إلى معرفة المزيد عن الاختبارات القياسية وذلك أكثر من الذي تم مناقشته في هذا الفصل. إن الدورة الدراسية الجامعية في الاختبار أو القياس تقوم بشرح المفاهيم الإحصائية التي تم مناقشتها هنا باختصار، وسوف يوفر أيضًا المزيد من المعلومات عن الاختبارات المخصصة. والكتب التي تنتقد الاختبارات يمكن أن توجد في قسم المراجع في مكتبتك الأكاديمية. وهناك كتابين ربما يثيروا اهتمامك هما: *كتاب العام للمقاييس الذهنية والاختبارات في السلسلة المطبوعة* وكلاهما نشرا عن طريق معهد بوروس، ويتم تحديثهم دوريًا. أما كل من المواقع الإلكترونية التالية (http://ericae.net) و(http://NIEER.Org) تشتمل على تعريفات ومعلومات عن الاختبارات القياسية، بالإضافة إلى معلومات رئيسية عن مراجعة مواقع البحث عن الاختبارات الرئيسية مثل خدمة الاختبار التعليمية (ETS)، وملف الاختبار، ومعهد بوروس لقياس الاختبارات الذهنية المطبوعة. وكل من صفحات الانترنت لمنظمة البحث التعليمية الأمريكية (AERA) التي توجد على (http://aerac.net)، والمنظمة النفسية الأمريكية (APA) على موقع (http://apa.org) تقوم بإرسال بيانات عن الاختبارات والقياسات للاختبارات على مواقعهم. فالمنظمة النفسية الأمريكية لديها وثيقة يمكن تحميلها عن الاختبار، هذا بالإضافة إلى أن معظم ناشري الاختبار لديهم مواقعهم الإلكترونية الخاصة، حيث يمكن أن تجد وصفًا عامًا للاختبار، ونماذج للاختبارات، وفي بعض الأحيان توثيق للدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار.

الملخص

على الرغم من أن الوظيفة الأولية للتقييم داخل الفصل المدرسي هي تقديم التعليمات اللازمة، إلا أن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة مطالبين بالمشاركة في الأنواع الأخرى من التقييم والتي تخدم أغراضًا أخرى، وغالبًا ما تتضمن الاختبار القياسي. وفي كثير من الحالات يكون معلمو مرحلة الطفولة المبكرة مطالبين بإجراء الاختبارات القياسية وتفسير نتائجها. إن الاختبارات القياسية هي تلك الاختبارات التي وضعت طبقًا لمقاييس وضوابط نفسية محددة، والتي تقارن الطلاب مع بعضهم، والتي قد حددت إجراءات عمل الاختبار. يقوم كتيب الاختبار بتحديد كيفية بناء واضعي الاختبارات للدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار. وقد تكون هذه الاختبارات معيارية أو إحصائية، والتي تؤثر لاحقًا على كيفية رصد النقاط. فالاختبارات المرجعية المعيارية تحدد ما إذا كان الطفل يتوافق مع معايير محددة مثل أن يكون كفء. وأما الاختبارات المرجعية الإحصائية فتسجل النقاط سواء أكانت في الدرجات المئوية أو الدرجات المتكافئة أو النقاط القياسية.

كما تقوم الاختبارات القياسية برسم صورة لقدرات الطفل، ويجب اعتبارها دائمًا كمعلومة واحدة عن إمكانيات الطفل. ويجب أن يقودنا القصور والحدود الموجود في هذه الاختبارات إلى أن ننظر إلى النقاط بقدر معتدل من الارتياب.

التطبيق الشخصي

١. لقد اتخذ معظم البالغين العديد من أنواع الاختبارات ومعايير التقييم. قم بالتطبيق على خبرتك معهم. هل تعتبر أي منهم "غير عادل"؟ إذا كان الأمر كذلك، فلماذا؟ أي المعايير تعتبرها تقييمات دقيقة لما تعلمته أو ما لم تتعلمه؟ ولماذا؟ أي الطرق يمكنها أن تحسن من تقييم مدى تعلمك؟

٢. قم بالتطبيق على خبرتك في إعداد الاختبارات. هل كنت متوترًا في أي وقت؟ ما الموقف الذي حدث أثناء الاختبار جعلك متوترًا؟ هل هو القلق من نفسك أم من توقعات الآخرين؟ ما الأشياء التي فعلتها أنت والآخرون لجعلك تشعر بالارتياح؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. هناك فروق بين تدريس طريقة أداء الاختبار وإعداد الطفل لخوضه. ناقش ما الذي قد تعنيه هذه الفروق عندما تعمل مع الأطفال في الفصل المدرسي.

٢. عليك بمراجعة كتيب الاختبار إذا كان ذلك ممكنًا. كيف يتم تحديد الدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار؟ هل تتوافق هذه الأمور مع المعايير التي تم وصفها في هذا الفصل؟

٣. قم بتمثيل موقف درامي بمعاونة أحد الأصدقاء، حيث تلعب أنت دور أحد الآباء والشخص الآخر يلعب دور المعلم. وإليك بعض نماذج للمواقف التي قد تحدث:

أ. لقد حصل جون على نسبة ٢٥% في اختبار القراءة، وكان معدل النقاط في الفصل من ٢٠% إلى ٦٠%. يريد الأب أن يعرف ما تعنيه هذه النقاط.

ب. إن الطفلة لينورا في المرحلة الثانية ولكنها تحصل على ٦,٨ نقاط (حيث تمثل المرحلة السادسة والشهر الثامن) في مادة الرياضيات. يريد والد لينورا أن تنتقل إلى المرحلة السادسة.

جـ. أنيتا هي طفلة في المرحلة الأولى ولكن النقاط التي حصلت عليها تعادل نقاط طفل في مرحلة الحضانة. هل يجب أن يراعي أبواها هذا الأمر؟

د. يحقق الطفل ميجويل نسبة ٨٨%.

قراءات مقترحة

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: American Educational Research Association.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bracey, G. W. (1998). *Put to the test: An educator's and consumer's guide to standardized testing.* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Bracey, G. W. (2000). *Thinking about tests and testing: A short primer in "assessment literacy."* Washington, DC: American Youth Policy Forum. Available online at www.aypf.org.

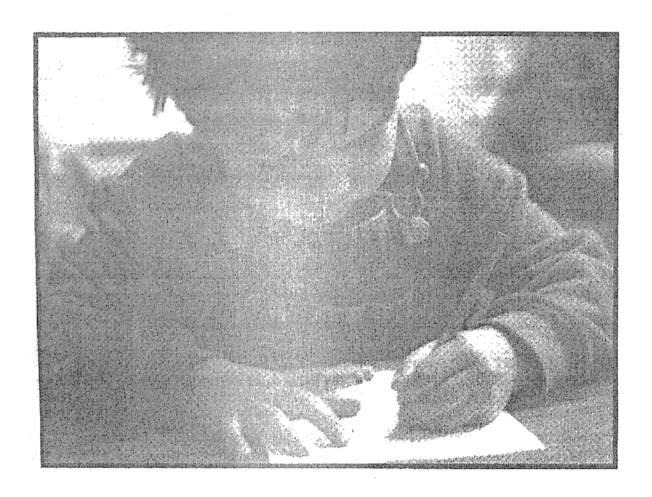
Caluns, L., Montgomery, K., & Sarlman, D. (1999). Helping children to master the trials and avoid the traps of standardized tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 6*(8), 58–69.

Chicago Public Schools. (2000). *Preparing young elementary students to take standardized tests.* Chicago, IL: Author

Sattler, J. (2001). *Assessment of children* (5th ed.). San Diego: Jerome M. Sattler.

الفصل الحادي عشر

التواصل والتعاون باستخدام عمليات التقييم ونتائجها



بالرغم من أن الهدف الرئيسي لتقييم الفصل هو مساعدة الأطفال على الـتعلم، إلا إن التقييم لديه أهداف مختلفة.

ينقل المعلمون نتائج التقييم إلى الطلاب، والآباء أو أولياء الأمور وبالإضافة لذلك، فإننا نطلب منهم إعداد تقرير عن ومناقشة نتائج التقييم

> مع المعلمين الآخرين والجمهور. إذا كانت النتائج لا يتم توصيلها بصورة جيدة فقد يساء استخدامها أو لا يتم استخدامها على الإطلاق. وللتواصل الجيد مع الآخرين، فيما يتصل بتقييم الطلاب يجب أن يكون المعلمون قادرين على استخدام مصطلحات التقييم بصورة مناسبة حتى يتحقق وضوح المعنى، ونواحي القصور والمعنى الضمني لنتائج التقييم. وأكثر من ذلك فإن المعلمين لابد أن يدافعوا عن إجراءات وتفسيرات التقييم التي وضعوها بأنفسهم. وفي الأوقات الأخرى فإن المعلمين قد يحتاجون إلى مساعدة الجمهور في تفسير نتائج التقييم بصورة ملائمة (American Fedration of Teachers et al., 1990).

والمعلمون الذين يقومون بتعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى التواصل والتعاون مع المعلمين الآخرين، والمتخصصين، والآباء ومنظمات خدمة المجتمع. إن تقييم وإرشاد الأطفال صغار السن لديه القوة لإثراء حياة المعلمين الشخصية والمهنية حيث يحاولون فهم الأطفال ومنهم أنفسهم والمساعدة على التطور والتعلم.

التواصل مع الأطفال

يجتمع المعلمون والأطفال لمناقشة مدى تقدم الأطفال كجزء مكمل لعملية التقييم والتدريس. لا يُعد التقييم شيئًا يتم تقديمه إلى الأطفال، ولكنه نتائج تأتي من مواضع متفرقة، وأسابيع متتالية ثم يتم تقديمها إلى الآباء في صورة تقارير. يقوم الأطفال بمراجعة وتعديل كتاباتهم في اجتماعاتهم مع المعلمين، ويتم تشجيعهم على الإصرار في أثناء استخدام الحلول الشفهية المعقدة، ورسم وجه ضاحك قائلين "حسنًا"، والتي تعنى فقط موافقة عامة فحسب، وذلك من خلال مساعدة الأطفال على فهم أن ما قاموا بفعله ملائمًا وفعالاً، وأن عليهم تعلم الباقي.

بعض تقارير التقدم تستخدم الصور والكلمات البسيطة التي يفهمها الأطفال. والأطفال يساعدون في عمل الملفات، وشرح محتوياتها للمعلمين والآباء، والآخرين. كما يقومون بتقييم والتعبير عن تقدمهم وتطورهم مثلما قامت إحدى الصغيرات التي كانت تستعد للانتهاء من المرحلة الثانية (انظر شكل ١١-١). العديد من المدارس لديها سياسة لاشتراك الأطفال في كل

الاجتماعات مع الآباء. وبصرف النظر عن السياسة المتبعة، فإن الأطفال يجب أن يعرفوا ما قد حققوه، وما يجب عليهم تعلمه.

التواصل مع الآباء

قبل إعداد التقارير

إن التواصل مع الآباء عن تقييم الفصل يبدأ قبل انعقاد اجتماع الآباء بفترة طويلة أو قبل تقديم التقرير الخاص بمستوى التقدم إلى المنزل. وإذا تم تخطيط التغيرات يجب اشتراك الآباء منذ البدايات الأولى وذلك من خلال تنفيذ بعض المهام، ولجان التخطيط، والاجتماعات المفتوحة، وهيئات المستشارين وغيرها من الوسائل. إن الانتقال من مرحلة تعلم الحروف أو المراحل الأخرى إلى مرحلة القصص أو التقرير القائم على المعايير، على سبيل المثال، يحتاج إلى الفهم والدعم من الآباء.

وضع التقييم وإعداد التقارير في الاعتبار. عليك بمد الآباء بالمعلومات وجعلهم يشتركون معك. كما ينبغي أن تستخلص وأن تتعامل مع ردود أفعالهم تجاه مسودات نماذج وأشكال تقارير اجتماعات الآباء.

ويجب شرح أسباب التقييم والمزايا المحتملة التي ستعود عليهم وعلى أطفالهم. يجب توضيح الطريقة التي يتم بها تغيير المفاهيم عن كيف يؤثر تعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب وحل المشكلات على الطريقة التي يتم بها التدريس وعمل التقييم. ويجب شرح الملفات وأسباب الاحتفاظ ببعض المواد داخل الملفات. يجب التعامل مع الأسئلة الطارئة والاهتمامات وفكر في كيفية التعامل معها قبل أن تثار.

يجب إشراك الآباء في التقييم، فإنهم يمثلون مصدرًا ثريًا للمعلومات (انظر الفصل الرابع)، ويستطيعون دعم عملية التعلم في كلٍ من المدرسة والمنزل. وهدفك هو تكوين فكرة عن الآباء، وتحقيق التعاون بين عمل المنزل والمدرسة لمصلحة الطفل.

جمع الأدلة الكافية. إن الأحكام والاستنتاجات المتصلة بالآباء يجب أن تقوم على أسس قوية في التقييمات الصادقة والتي يمكن الاعتماد عليها. وتعتمد

شكل ١١-١ التقييم الذاتي عن طريق طفلة في الصف الثاني

الاســم : *توري ستينمارك* **المفتاح:** ١- يحتاج إلى تحسين

التاريخ : ١٠/٩ ٢- تطوره يزداد

المدرسة: *جاكسون* ـــ ري ٦ ٣- يؤدي بشكل جيد، واثق من نفسه

٤- يتخلص التوقعات

القراءة	١	٢	٣	٤
تشجيع القراءة الخاصة				
اختيار عدة مواد			٣	٤
المشاركة في المناقشة			٣	
استخدام استراتيجيات الإدراك				٤
طلب المساعدة الملائمة			٣	
القراءة تعادل أو تفوق المستويات المتوقعة				٤

الكتابة

تشجيع الكتابة الخاصة			٣	
المشاركة في الاجتماعات			٣	
التعديل والمراجعة عند الضرورة				٤
طلب المساعدة الملائمة				٤
الكتابة فوق المستويات المتوقعة			٣	

تعليقات المدرسين

ثقة ومبادرة ورغبة توري للتعلم زادت من مهارات القراءة والكتابة لديها، هذا التقييم الذاتي يكون أكثر دقة.

تعليقات التلاميذ/ الأهداف:

لا أحتاج مساعدة كبيرة في القراءة والكتابة.

تعليقات الآباء:

تستمتع توري بالقراءة والكتابة حقًا.

تقارير معلمي الأطفال الصغار على عدة أشياء بخلاف القراءة، والرياضيات وغيرها من "المواد". وهم يحكمون على بعض الميول والمهارات مثل فترة الاهتمام، والثقة، والمشاركة في أنشطة المجموعة، والتفاعلات الاجتماعية وعادات العمل . يجب أن يعرف المعلمون جميع الجوانب لنماذج التقارير التي سيستخدمونها وكيفية وضع طرق لتقييم تقدم الأطفال حسب كل موضوع في الملف. وعندما يأتي وقت إعداد التقرير، فإن المعلومات الملائمة سوف تكون في ملفات كل طفل لعمل استنتاجات عادلة ومفيدة وتكون لديك أمثلة لمناقشتها مع الآباء.

طرق إعداد التقرير

تتخذ عملية إعداد التقرير الذي يتم إرساله إلى الآباء عدة أشكال، رسمية وغير رسمية. والتقارير الرسمية تشتمل على اجتماعات الآباء، وتقارير وخطابات التقدم المكتوبة، وبطاقات أو نماذج التقارير وملفات الأطفال المفسرة والملخصة ودرجات الاختبار. أما التقارير غير الرسمية فتشتمل على عينة العمل المعروضة أو التي تم إرسالها للمنزل أو البرامج والمعارض والملاحظات والمحادثات غير الرسمية، ورسائل الهاتف، وملفات عينة العمل، والتقارير التي يتم تبادلها بين المنزل والمدرسة على الأقل مرة كل أسبوع، والملاحظات الصغيرة، والمواقع الإلكترونية وغيرها. معظم البرامج تستخدم المزج بين هذه الأنواع. إن التقارير الرسمية تكون أكثر ثقلاً وقيمة من التقارير الغير رسمية، وهذا لا يتنافي مع أي شيء يتصل بالمعلمين من المحتمل أن يتم التعامل معه الآباء بصورة جدية، وتحتوي التغييرات المتبادلة غير الرسمية على المزيد من الملاحظات المفيدة (Powell, 1989) .

يعتمد الأطفال في مرحلة ما قبل دور الحضانة وفي مرحلة دور الحضانة بشكل رئيسي على اجتماعات الآباء، وعينات عمل الأطفال، والتواصل غير الرسمي، بالرغم من أن كثيرًا منهم لديه مدرجات التصنيف الرسمية. إن المراحل الابتدائية دائمًا ما يكون لديهم بطاقة تقرير أو تقارير التقدم. يتم انعقاد اجتماعات الآباء مرة أو مرتين على الأقل كل عام، ودائمًا ما يتم انعقادها بصورة استثنائية إذا دعت الحاجة لذلك.

في بعض بيئات الطفولة المبكرة يُطلب من المعلمين إعداد ملخصات أو تقييمات ملخصة لتقدم الأطفال. هذه التقييمات تقارن الوضع الكامل للأطفال

ونقاط القوة والقصور العامة أو التقدم تجاه تطبيق معيار أو مقياس مع الأطفال الآخرين (Gage Berliner,1998). وعندما يقارن المعلمون أداء الطفل لهدف ما، فإنهم يقومون بعمل تقييم يتصل بالمعيار. أحرزت الطفلة ويندي تقدم مُرضـــي تجاه هدف أن تصبح مسئولة عن أعمالها الخاصة في الفصل المدرسي. فـــي التقييم النموذجي يتم مقارنة الأطفال مع الأطفال الآخرين من نفس العمر (كما في استخدام نموذج أو تسلسل تطويري) أو مع زملائهم في الفصل. وتتـــشابه مهارات ويندي في التحكم الذاتي مع مهارات الأطفال الآخـــرين فـــي نفـــس عمرها، ولكنها أفضل بالنسبة لمتوسط هذه المهارات لأطفال الصف الثـــاني. والمقارنات يمكن أن تتم بين أداء الأطفال السابق والحالي.

كثير من المعلمين يجـــدوا أن التقييم الموجز هو أمر صعب وغيـــر مرضي وقد لا يقومون بذلك الأمر تمامًـــا. إنهـــم يخـــافون مـــن أن تكـــون التصنيفات والتقارير غير مشجعة للأطفال وللآباء، وتشجع المنافـــسات غيـــر الصحية (Juarez, 1996). "إن وضع تركيز قليل على المقارنات هو أمر جيـــد ولكن في نفس الوقت وإلى حد ما يكون للآباء والأطفال الحق في معرفة ما إذا كان تقدم أطفالهم يسير بصورة منطقية طبقًا لعمره وخبرته(Maeroff, 1991) . والموضوعات التي تواجه المعلمين ومدارس الطفولة المبكرة هي: (١) متـــي يستحق الآباء والطفل هذه المعرفة؟ (٢) كيف يتم تواصل هذا التقـــدم؟ ويـــتم استخدام نوعان من التقييم الموجز في برامج الطفولة المبكرة وهي: التقـــارير الروائية والمدرجات والتصنيفات، وبعض البرامج تتطلب الاثنـــين، والـــبعض الآخر يتطلب واحدة فقط، وبعضًا آخر لا يتطلب أي شيء على الإطلاق.

التقارير الروائية. تركز التقارير الروائية الجيدة (انظـــر شـــكل ١١-٢) على مصادر القوة وتتصل بالاهتمامات والتوصيات. وهـــي غالبًـــا لا تقـــوم بتلخيص كل أوجه النمو ولكن فقط تعمل على أكثرهـــا أهميـــة. ويـــتم عمـــل المقارنات بين قدرات الأطفال، وأهداف البرنامج أو معاييره أو النماذج العالمية للنمو والتطور أو أداء الطفل السابق.

أما المقارنات بين الأطفال المتواجدين في نفس الفصل تبقى في أقل معدل لها. وتلقى التقارير الروائية الضوء على "تأثير المقارنات بين الطلاب، وتعطي المعلم الفرصة لتوضـــيح المحـــاور المهمـــة للآبـــاء" (Hopkins, Stanley & Hopkins, 1990, P.325).

شكل ١١-٢ تقرير روائي لمستوى التقدم النموذجي

تقرير التقدم **التاريخ** ٢٠٠٦/٦/١٥

الطفل: ت. تيرنر

أحدثت تينا تقدما كبيرًا في كل محور من محاور التطور. وكانت أكثر تميزًا في محور اللغة المكتوبة، ومهارات التفكير، والمعرفة الأساسية والتطور الاجتماعي. في بداية العام، بدأت تينا في وضع المسميات لرسوماتها مع بعض الخطوط العشوائية التي كانت أفقية، ولديها بعض السمات المتكررة وتضع مسافات في موضع الكلمات. وقد بدأت الآن في استخدام الحروف وكتابة عدة كلمات بين الخطوط العشوائية. إنني أتوقع منها زيادة الكلمات المكتوبة. لقد بدأت أيضًا في إعادة قراءة بعض قصصها. والنقطة الأهم أن ما قرأته لا يرتبط مع ما قامت بكتابته ـــ وهي خطوة طبيعية نحو التطور.

وعن مهارات التفكير، فإن تينا مازالت تحاول استخدام الأرقام ومع فكرة أن الأرقام تظل كما هي حتى إذا كانت المواد مرتبة في مجموعات مختلفة. على سبيل المثال، فقد أوضحت أن عند جمع ٤+١، ١+٤، ٣+٢، كانت النتيجة مثلما قامت بجمع ٢+٣، فكلهم يساوي الرقم ٥.

أما معرفتها عن حقائق الحساب فقد زادت أيضًا في أثناء العام. ومنذ بدايات العام كانت تعد بصورة جيدة من ١ إلى ٢٠. وهي الآن تعد الأرقام ما بعد ٢٠، وتستمع بقراءة أي رقم في خانة الآحاد مع الرقم ٢٠. وأتوقع أن هذا الاهتمام والاستمتاع بالرياضيات سوف يستمر.

تطورت لدى تينا أيضًا المهارات الاجتماعية، إن لعبها الدرامي ملئ بالخيال، ومعقد للغاية، ويظهر من خلاله كلاً من التطور الاجتماعي والعقلي. وقد أظهرت أمثلة للتعاطف، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية. وهي تستمتع بكونها مع أصدقائها، وتلعب بصفة أساسية مع تانيا و مارك وسونيا، وتشارك في أنشطة اللعب التعاوني.

وتعد معلومات التقييم المسجلة والملخصة داخل الفصل غاية في الأهمية للحصول على تقارير روائية دقيقة. يجب تلخيص المعلومات التي تكشف عن تقدم الطفل تجاه أهداف وغايات الفصل الرئيسية، بالإضافة إلى المعلومات عن الأمور الفردية للطفل. ولأن الأفراد الآخرين سوف يقرأون ويتأثرون بالتقرير، يجب أن يكون دقيقًا، وواضحًا، وغير متحيز، حيث يحتوي فقط على ما يمكن أن يؤكد المعلومات.

يساعد النموذج الثابت على تنظيم هذا التقرير حتى يحتوي على المعلومات المهمة ويكون من السهل إيجادها. إذا لم توفر المدرسة أو المركز هذا النموذج فيمكنك أن تصنع واحد. والشكل ١١-٣ يبين صفحة واحدة من "تقرير الأسرة" المكون من أربعة صفحات ويحتوي على مساحة فارغة لإضافة وصف روائي عن تقدم الطفل والأدلة المدعمة، ومساحة لملاحظات وتعليقات الآباء وأولياء الأمور. وتم تصميم نموذج التقرير للعرض في اجتماع الأسرة.

ويبين الشكل ١١-٤ صفحة من صفحتين من بطاقة تقرير لأطفال الحضانة. وهناك كتيب مرفق يوضح نظام إعداد التقرير والذي يقوم بنقل المعلومات عن جودة عمل الطفل، ومستوى عمل الأطفال (فوق..، أقل) وأداء الطالب في العلاقات بالنسبة لمقياس الحي (يتفوق عليه، يتماشى معه، يسعى نحو تحقيقه). ويتم إدخال تلك البيانات إلى الحاسب الآلي، ويمكن طباعتها والحصول على صورة من التقرير. وهناك مكان في خلف الصفحة لإضافة تعليقات المعلم، أما التوضيحات الإضافية فيتم مناقشتها في اجتماع الآباء.

الدرجات أو العلامات المدرسية. تعتبر العلامات المدرسية هي التقييم الرسمي المطلوب من معلمي معظم مدارس دور الحضانة، والصف الأول والثاني الابتدائي عمله. وعلى الرغم من معظم هؤلاء المعلمين يحبذون ذلك، إلا أنه ليس من الضروري أن يكون لنظام العلامات المدرسية تبعات سلبية يخشاها المعلمون، بل على العكس يمكن أن يكون جزء فعال في النظام الكلي للتحفيز في الفصل (Berliner, 1987). وإذا تم استخدام المعايير القائمة على قواعد محددة للعلامات المدرسية، فإن الوصف الذي يقرر كل مستوى من الأداء يمكن أن يكون مفيدًا في تحديد ما الذي تم إنجازه، والذي لا يزال يحتاج إلى تعلمه (Marzano, 2000).

وتختلف سياسات المدارس، فبعضها لديه "كتيب للدرجات المدرسية" والذي يحدد كيف تبلغ الدرجات: فيوجد نظام إعطاء الدرجات، ونوع الواجبات المفروضة على الطلاب وكيفية استخدامها في إعطاء الدرجات وفترات إعداد التقرير. تتفاوت نظم الدرجات المدرسية من بسيط مرض/ غير مرض إلى النظام التقليدي أ، ب، جـ، د، هـ. تستخدم معظم البرامج المصطلحات المتعلقة بمعاييرها وهي: متميز (يتخطى المعايير)، وكفء، وأقل كفاءة

شكل ١١- ٣ صفحة من "تقرير الأسرة" ذات الصفة الروائية والمستخدم في سجل ملاحظة الطفل الخاص بمنهج High/Scope.

٣- التقديم الإبداعي

الملخص التطويري:

الملاحظات الروائية المدعمة:

ملاحظات الآباء:

٤- الحركة والموسيقى:

الملخص التطويري:

الملاحظات الروائية المدعمة:

ملاحظات الآباء:

المصدر: *Preschool Child Observation Record (COR)*, by High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI: High/Scope Press © 2003, High/Scope Educational Research Foundation) تم استخدمه بعد الحصول على تصريح من المؤسسة.

ويتطور حاليًا. والاتجاه العام هو استخدام مدرجات التصنيف التي تحدد مستوى ونوعية تعلم الأطفال بدلاً من استخدام النظام البسيط الذي يعطي تصنيفًا عامًا عن الفصل ككل. أما الواجبات المفروضة على الأطفال والأدلة الخاصة بتقدمهم والمستخدمة لجمع الدرجات فقد تعتمد أساسًا على المنهج الدراسي الذي تحدده الأحياء الصغيرة أو الأدلة أو يترك ليقوم بوضعه معلم الفصل. وربما يتم عمل هذا التقرير بصفة دورية مرة كل ثلاثة أو أربعة شهور أو كل نصف عام دراسي. وربما يتزامن ذلك مع اجتماعات الآباء والمعلمين أو قد تستقل عنهم.

الشكل ١١-٤ صفحة من بطاقات تقرير تستخدم التصنيفات الخاضعة لمعايير الحي

بطاقة تقرير لطفل في مرحلة الحضانة

<< العودة للصفحة الرئيسية

درجات محور المحتوى
- ج ع = جودة عالية
- ج ع م = جودة عالية ومرضية
- ج م = جودة مرضية
- ت = تحسن في التقدم
- ي ت = يحتاج إلى تحسين
- ت غ م = تقدم غير مرضي

مستوى عمل الطالب
- م م = متفوق على مستوى المرحلة
- ف م = في مستوى المرحلة
- أ م = أقل من مستوى المرحلة

مستويات أداء الطالب
- ٤ = يتخطى المعايير
- ٣ = يتوافق مع المعايير
- ٢ = يتقدم نحو تحقيق المعايير
- ١ = يتقدم بشكل محدود نحو تحقيق المعايير
- / = لم يبدأ بعد

مدرج الصفات
- ٤ = دائما/ كل الأوقات تقريبا
- ٣ = غالبا
- ٢ = أحيانا
- ١ = لا يحدث إلا نادرا

المصطلح المختار هو ١	قم بسمح الدرجات من المصطلحات المختارة ☐		
هل تود طبع بطاقة الدرجات باللغة الإنجليزية؟ ◉ الأسبانية ○ كلاهما ○			
فترة إعطاء الدرجات	١	٢	٣
القراءة			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**	☐	☐	☐
وضع معرفته بحروف الهجاء	☐	☐	☐
وضوح إدراكه للصوتيات	☐	☐	☐
وضوح الاتجاهات في النسخ	☐	☐	☐
استخدم استراتيجية بداية تعلم القراءة	☐	☐	☐
إبراز فهم القصص	☐	☐	☐
الكتابة			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**	☐	☐	☐
يكتب اسمه بدقة	☐	☐	☐
يكتب بشكل فعال لعدة أغراض ولمختلف الجمهور	☐	☐	☐
الرياضيات			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب	☐	☐	☐
استيعاب الأرقام	☐	☐	☐
الجبر	☐	☐	☐
الإحصاء/ الاحتمالات	☐	☐	☐
الهندسة	☐	☐	☐
القياس	☐	☐	☐
الحساب	☐	☐	☐
العلوم			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب	☐	☐	☐
الحياة: كل الحيوانات من زوجين	☐	☐	☐
الطبيعة: الأخشاب والورق	☐	☐	☐
نظم الأرض: الشروق والظل	☐	☐	☐
الدراسات الاجتماعية/ الأصدقاء والجيران			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**	☐	☐	☐
التاريخ	☐	☐	☐
الجغرافيا	☐	☐	☐
علم التربية الوطنية	☐	☐	☐

المصدر: تم استخدامه بعد الحصول على بتصريح من المؤسسة Kindergarten Report Card. (2004). Adams 12 Five Star Schools, Thornton, CO.

ليس هناك إستراتيجية واحدة مقبولة يستخدمها المعلمين كنظام لوضع الدرجات المدرسية، ولكن كي يكون هذا النظام عادلاً وفعالاً ومعبرًا عن كل ما أنجزه الأطفال، وما لم ينجزوه بعد، اتبع هذه التعليمات:

- *يجب التفرقة بين الدرجات المدرسية التي يتم جمعها خصيصًا لعمل التقرير المطلوب للتقييم، وبين درجات الواجبات المدرسية التي يضعها المعلم لتقييم الأطفال. بالإضافة إلى منتجات العمل والتدريب أثناء تعلم الأطفال.* فالأطفال يحتاجون إلى معرفة إذا كان ما يفعلونه صحيحاً أم خطأ، وكيف يمكنهم التحسن خلال تعلمهم. وهناك العديد من الأنشطة التعليمية الجيدة مثل المشروعات التعاونية، والمناقشات، ومحاولات الكتابة أو البحث الناجحة، والملفات وغيرها وعلى ذلك لا يكون الاعتماد كليًا على الدرجات في التقييم. فالأطفال في حاجة إلى فرص للتجربة والتعلم بدون أي ضغوط وخوف من الدرجات.
- *ينبغي عليك التخطيط لنظام الدرجات المدرسية.* فالخطط المكتوبة سوف تساعد على التغلب على مشكلات عدم الموضوعية والوضوح (Marzano, 2000). أولاً، حدد محاور التطور والتعلم المطلوب منك تقديم تقرير عنها: الأهداف والمعايير الأكاديمية، بالإضافة إلى مناهج التعلم مثل: مهارات الاستماع والتنظيم. كن موضوعيًا على قدر الإمكان. ثانيًا، حدد التقييم المناسب لجمع أدلة عن تقدم الأطفال تجاه هذه الأهداف. اختر أنواع مختلفة من التقييمات كما هو موضح من خلال هذا الكتاب. واختر الأنواع التي تمثل جزءًا هامًا من الإنجازات. على سبيل المثال، إن محاولة إعادة رواية قصة هو اختبار جيد لمدى قدرة الأطفال على الاستيعاب من القراءة ـ إنها سمة هامة لتعلم القراءة. أخيرًا قرر إلى أي مدى يساهم كل تقييم في الدرجات المدرسية. هناك طريقتين لذلك: حدد نقاط معينة لكل تقييم أو حدد نسبة مئوية لكل درجة. على سبيل المثال، تقييم الأداء المتصل بمشكلات مادة الرياضيات العملية من الممكن أن يستحق ١٠ نقاط أو ١٠%، وهكذا. قم بعمل التعديلات كلما اقتضت الحاجة. واحتفظ بنسخ من سجلات التقييمات في ملف منفصل للرجوع إليهم كأدلة ويشار إليه في "وقت إعداد التقارير".
- *ضع معايير للدرجات مقدمًا*. وعندما تقوم بذلك ستكون أنت مع

الأطفال والآباء والمدرسة على دراية بما يشكل كل تصنيف، وإن كتب التصنيف أو الموضوعات الرئيسية المعتمدة على المقاييس ربما تكون مفيدة.

- *ابدأ بعمل كتاب للدرجات*. واستخدمه لمتابعة نتائج التقييمات التي سوف تستخدمها لتجميع الدرجات.
- *استخدم نفس تقييم الدرجات لكل طفل*. تعامل معه كمعيار ثابت إذا أمكن هذا باستخدام نفس المواد، والأسئلة والإجراءات.
- *قم بإعطاء درجات لكل من العوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية كل على حدة*. وعندما يرى الآباء أن أطفالهم حصلوا على درجة "ممتاز" في الرياضيات، فإنهم يتوقعون أن "ممتاز" تعبر عن مستوى أطفالهم في تلك المادة ــ أي عن ما تعلموه وما تم إنجازه في الفصل. وعلى الرغم من أن العناصر غير المادية مثل مجهود الأطفال (المشاركة وإكمال العمل) والسلوك (إتباع التعليمات والعمل كفريق) والحضور والغياب أمور هامة، فإنها لا يمكن حسابها وإعطائها درجات عندما يحصل الطفل الذي تكون درجته هي "جيد" في كل الواجبات المفروضة والاختبارات على علامة "جيد جدًا" لأنه يحاول بجد، فإن مدلول الدرجة لا يكون واضحًا. قد يفهم الآباء والأطفال أن هذا بعيدًا عن الموضوعية ويتم بالتحيز والعديد من بطاقات التقارير تفصل ما بين المجهود المبذول والتصرفات والعمل الآخر والعادات الاجتماعية.
- *قارن أداء الأطفال باستخدام المعايير التي وضعتها*. حدد هدفًا *أو معيار معينًا*. لا تقوم بإعطاء الدرجات "بمنحنى". إن توزيع الدرجات طبقًا لمنحنى المعايير لن يجدي حتى يكون عدد الطلاب كبيرًا (٦٠ طالب أو أكثر)، وقد لا ينطبق على أي مجموعة بمفردها (Gage & Berliner, 1998). كما أن إعطاء الدرجات عن طريق مقارنتها بالأطفال الآخرين في الفصل يعكس توجيهات الفصل المدرسي الذي يهدف لمساعدة كل طفل في أن تتوافق انجازاته مع المعايير المحددة.
- *كن موضوعيًا قدر الإمكان*. فالعلاقات الحميمة بين المعلم والطلاب تجعل من الصعب الحكم عليهم بموضوعية (Airasian, 2000). وعند إعطاء درجات الاختبار لابد من إخفاء اسم الطفل. قم بإعطاء

الدرجات على أساس الواجبات المفروضة واحد تلو الآخر، وليس طفلاً بعد الآخر. على سبيل المثال، أعط درجات لكل الاختبارات، ثم على كل الواجبات المكتوبة. لا تعط درجات على عمل ميجان كله ثم إعطاء درجات لعمل ديلان كله.

- *تذكر أن الدرجات والتعليقات في بطاقات التقرير الرسمي هي جزء من سجل الطفل الدائم.*

لمزيد من المعلومات عليك بمراجعة نظام إعطاء الدرجات الخاص بـ Marzano (2000) وتقييم الفصل المدرسي لـ Airasian (2001) وتقييم Stiggins المرتكز على الطالب (1997) .

اجتماعات الآباء. في كل من اجتماع الآباء والمعلمين أو الآباء والطلاب والمعلمين تتشارك كل الأطراف، ويتناقشون، ويفكرون معًا، ويتبادلون المعلومات والأفكار، والتوصيات وجهًا لوجه. وعندما يستعرض الآباء والمعلمون كل ما تم توثيقه تتاح الفرص لتبادل الإيضاحات والأسئلة، والإجابات التي تنبع من سجلات الأطفال، ومنتجات أعمالهم، وغيرها من المواد. يعد هذا الاجتماع تعبير مشترك ونظرة إلى المستقبل أكثر من كونه تقييم مبسط لأداء الطفل الصغير. وهناك بعض التعليمات لإتباعها:

ضع خطة. حدد هدف أو اثنين فقط ترغب في تحقيقها أثناء الاجتماع؛ سجل بعض الأفكار الإيجابية لتستهل بها الحديث (شيء إيجابي عن الطفل الذي يحضر أبواه)، وقائمة بالنقاط التي ترغب في عملها والتي تشمل الأمثلة أو الأدلة التي ستتخذها لتحقيق هذه النقاط، ودون بعض الاقتراحات الممكنة التي يمكن للآباء وإدارة المدرسة أن يبدأوا في تنفيذها للحفاظ على أو لتعزيز عملية التعلم. قم بعمل رسائل تذكيرية لطرق الحصول على إجابات الآباء إذا كنت تحتاج لذلك ـــ "ماذا تجد في المنزل؟"، "هل هذه هي تجربتك؟"، "ما ما هي اهتماماتك؟".

التواصل مع الآباء: لهم أو ليس لهم. العملية هي عبارة أن أحد الأفراد يتفاعل مع الأفراد الآخرين. ويعد الآباء هم مصدر أساسي للمعلومات عن أطفالهم، والمعلمون يستمعون ويعدون التقارير. والمشاركة الثنائية المتبادلة للمعلومات والرؤى أفضل. واجتماعات الآباء هي أمور نموذجية، ولكن

الاجتماعات عبر الهاتف والبريد الصوتي، وخطابات التقدم والزيارات المنزلية، والمشاركة غير الرسمية، والأشكال الأخرى من التواصل تحقق نتائج متماثلة.

أعط الآباء تقرير مكتوب عن تقدم الأطفال، والذي يسجل محاور مناطق التعلم والتطور الرئيسية. في بعض المدارس والمراكز، فإن اجتماعات الآباء تنعقد من ملاحظات المعلمين والآباء لا يتلقون أي شيء كتابيًا. فيجب أن يحدث ذلك.

كن محددًا. تجنب العبارات العامة الغامضة مثل "هو يبلي بلاءً حسنًا"، "أتمنى أن يكون كل الأطفال مثله" أو "إن لديها الكثير من المشكلات في القراءة". وتقييم الفصل يقدم الدليل الذي يوضح معنى ما هو "جيد" أو من لديه من هؤلاء الأطفال مشكلات.

حافظ على اللغة واضحة وبسيطة وخالية من الكلام المبهم. يجب استخدام ألفاظ يفهمها كل فرد بدلاً من "التحرك المفاهيمي" و"الذاكرة السمعية"، و"العمليات المعرفية"، وغيرها من الألفاظ المعقدة التي نستخدمها كمعلمين. لا تستخدم أي من الألفاظ البراقة. يجب التركيز على ما يفعله الأطفال، وأعطي مزيد من التفسيرات حتى يفهم الآباء مدلول ما يتم مناقشته. على سبيل المثال، إذا لم يتم الإشارة إلى التنظيم والوضوح في تقرير أو دفتر يوميات الأطفال، فقد يركز الآباء على الحروف المكتوبة بصورة غير واضحة أو الكلمات ذات الحروف الخطأ. إذا كان الآباء أو أولياء الأمور يتحدثون بلغة مختلفة عنك، فيجب الترتيب لحضور مترجم.

يجب أن تكون قادرًا على الاختيار. يتطلب حجم التوثيق الذي جمعته عن الطفل أن تلخصه وتختار ما سيحتاج إليه الآباء ويريدون معرفته. فبعض الأطفال قد يرغبون في المساعدة في هذه العملية. ويجب اختيار بعض المواد لجعل آرائك واضحة. والملفات قد تكون مصدرًا جيدًا لذلك.

كن واضحًا ومباشرًا ومشجعًا. مع التوثيق الذي يقدمه التقييم في الفصل المدرسي، فقد تستطيع أن تشارك الأطفال في نقاط قوتهم واحتياجاتهم بالطريقة التي تجعل الآباء يقبلونها ويحترمونها. وفي الحقيقة إذا تواجد الاهتمام الحقيقي، فأنت والخبراء والمتخصصون يجب أن تتعاونوا مع الآباء على الفور حتى لا يكون هناك مفاجآت في الاجتماعات

أو في وقت إعداد التقرير (Abbott & Gold, 1991).

كن مستعدًا للإجابة عن أسئلة الآباء. كثير من المدارس ترسل نموذج قبيل الاجتماع للآباء لسؤالهم عما يحبون مناقشته أثناء الاجتماع. كل الآباء تقريبًا، في وقت ما أو آخر، يحتاجون إلى معرفة وضع أطفالهم في الفصل للأطفال في الفصل. تعمل المدارس باجتهاد لتجد الطرق البديلة لإعداد التقارير عن الأطفال، ولكن هذا السؤال يظهر بصورة واضحة. ويجب أن تكون مستعدًا لتخبر عن أو تظهر ما قد يفعله الطفل النموذجي ذو هذا المستوى التطوري، وعمل هذه المقارنات للطفل الافتراضي أكثر من الأطفال الآخرين في هذا الفصل. وهناك طريقة أخرى لتحقيق نفس الغرض وهي أن توفر أمثلة العمل النموذجي من الأعوام السابقة والتي توضح للآباء الاختلافات داخل التدريج الطبيعي.

وإذا تساءل الآباء عن البرنامج كن مستعدًا للرد عليهم وتوضيح وإظهار كيفية تقدم الأطفال تجاه أهداف المدرسة والآباء.

كن حساسًا تجاه تأثير ما تقوله. إن الحكم بما هو ملائم أن تقوله يختلف مع الأسرة والطفل. والتوقعات المتغيرة والضغط، وحتى العقاب قد يكونون نتيجة عدم الإحساس بطبيعة الأسرة. ويتوقع المعلمون من الآباء إعطاء مزيد من المساعدة في مشكلات سلوك الطفل في المدرسة أكثر مما يقوم به الآباء بالفعل. إذا كان آباء الأطفال يعرفون كيف يبعدونهم عن التسبب في إزعاج الفصل، فإنهم بدون شك سوف يفعلون ذلك. وبالفعل فإن في بعض الأحيان، لا توجد مشكلات في المنزل (Tuma & Elbert, 1990).

استخدم نتائج التقييم كأساس لأنشطة المنزل. من أكثر نواحي التواصل الجيد بين المنزل والمدرسة هي معاونة الآباء على تعلم كيفية مساعدة أطفالهم (Epstein, 1987). ونتائج التقييم تخبرك عما يحتاج الأطفال إلى المساعدة فيه. وقد تذهب فيما وراء "إعطائهم المساعدة عندما يكون لديهم مشكلات" أو "مساعدة الطفل في أداء واجبه المنزلي" إلى أن تكون محدد عما تستطيع هذه العائلة القيام به (Coleman, 1991; Gotts, 1984) . ونتائج التقييم قد تساعدك أيضًا مع الآباء الذين يحتاجون إلى أن يكونوا أكثر اطمئنانًا على الطفل ــ إنها أداة مساعدة كذلك لزيادة تطور الأطفال.

انظر إلى المستقبل. يجب على الآباء والمدرسة معًا وضع خطة للحفاظ على تقدم الطفل وتوجيه أي اهتمامات. ولا يجب أن تتعدى موضعين فقط أو ثلاثة. قم بعمل قائمة تضم كل ذلك، وقدم نسخة إلى المدرسة وأخرى للأسرة، وربما يقترح الآباء الاستماع إلى الطفل وهو يقرأ لمدة من ١٥-٢٠ دقيقة كل يوم. إن التوصل إلى اتفاق وكتابته يجعل الآباء يندمجون داخل عملية استخدام نتائج التقييم لمصلحة أطفالهم.

اجتماعات لإعداد ملف. تأخذ التقارير التي يتم تقديمها إلى الآباء في ملفات نموذجين: (١) حضور الطفل وشرح ما بداخل ملفه لأبويه (٢) تركز الملفات أو تكمل اجتماعات الآباء.

الطفل يقدم ملفه في الاجتماع. في اجتماع المساء أو بعد الظهر يقوم الطفل بتقديم ملفه الخاص لوالديه، ويوضح لهم كيف تم اختيار المواد وتنفيذها. ولماذا تعد أدلة هامة على التعلم، وعلى التعبير عن ذاته أو غير ذلك من سمات الملفات التي يتمنى الأطفال مشاركتها مع الآباء. يحتاج الأطفال إلى درجة حقيقية من النضوج والخبرة مع الملفات لإدارة مثل هذا الاجتماع. ومع التجهيزات معظم تلاميذ الصف الثاني يمكنهم المشاركة. وقد قامت أحد المدارس بإعداده بالطريقة الآتية:

> يقضي الأطفال عدة أسابيع في التحدث عن أعمالهم... مع معلميهم، وأقرانهم، وغالبًا مع التلاميذ الأكبر سنًا. ويقوم المعلمون بإعطاء الأطفال دروسًا في مواضيع معينة تتناول كيفية تنظيم مجموعات الأعمال، وكيف ترتيبهم حسب التسلسل الزمني لهم، وكيف تفكر في العمل كدليل على الكفاءة في أكثر من مجال، وكيف تقارن الأعمال السابقة بالجديدة، وإظهار اكتساب مزيد من المهارات المتقدمة، و... كيف تتعامل مع هذا الملف بشكل عام. ويستكمل الطلاب الملف بقوائم تسمى "اسألني عن". وفي هذه القوائم المنظمة يقوم الطلاب بالإشارة إلى محتويات ملفات أعمالهم، ويركزون على خبرات التعلم والتي تعد مهمة لقصة ملفاتهم (Hebert, 1998, p. 585).

وأثناء تلك العملية يتعلم الأطفال تقييم أعمالهم، وتحمل مسئوليات تعلمهم، واكتساب مهارات معرفية هائلة لتفسير ما قاموا بعمله. وإعداد ملف للأعمال

كهذا يتطلب التزامًا من إدارة المدرسة ويعود بالنفع على كل الأطراف المعنية.

المعلم يقدم الملف في الاجتماع. تقدم الملفات العديد من المكاسب الإضافية لاجتماع الآباء والمعلمين أو الطلاب والمعلمين والآباء:

- يقدم الملف تركيز على أهداف الاجتماع.
- إمكانية استعراض المواد التي تم توثيقها بسهولة.
- مواد ملف الأعمال تقدم دليل على الملخصات، والاستنتاجات النهائية والتوصيات.
- إن استعراض الموضوعات التي تم اختيارها يجعل من اليسير تقديم التفسيرات، وطرح الأسئلة، والوصول إلى قرارات مرضية. *وكلما* تطرق المعلمين إلى أهمية مختلف الموضوعات التي يناقشوها مع الآباء، كلما ازدادت معرفة الآباء.

استخدم نفس المناهج الأساسية في كل اجتماع مع الآباء، مع بعض الإضافات الخاصة باستخدام الملفات.

التحضير لمشاركة ملف الأعمال. إذا لم يشارك الأطفال في الاجتماعات فإنهم يمكنهم كتابة أو رسم رسائل لوالديهم ليتم وضعها في الملفات. وعليك باختيار موضوعات الملف التي سوف تستخدمها في الاجتماع. وحاول دائمًا التركيز على النقاط التي سوف تقوم بشرحها للآباء. وعليك بتسجيل الموضوعات حتى تتمكن من العودة إليها بسرعة. وقم بإضافة الملاحظات إلى الأقسام الفرعية. وإذا دعت الحاجة أضف صفحة لتعليقات وآراء الآباء، حتى يمكن للأطفال قراءة ما كتبه آبائهم، وحينئذ تصبح هذه التعليقات والآراء جزء من الملف.

دع الآباء يدرسون ملف الأعمال بأنفسهم. حدد وقتًا ومكانًا قبل أو بعد الاجتماع للآباء لإلقاء نظرة على الملف بأنفسهم، لأنك سوف تستعرض معهم فقط بضعة موضوعات. ويبدو أن جداول الاجتماعات لن تسمح بالنظر في كل الموضوعات، ولهذا فدراسة ملف الاجتماع توفر الوقت. وسوف تبين التعليقات التي أضافها المعلمون والأطفال معًا أهمية الموضوعات.

المعارض والعروض. إن عرض ونشر وأداء أعمال الأطفال هو تجميع

عام وتلخيص لكل ما قام به الأطفال، وكيف قاموا به وماذا تعلموه. هذا النوع من التوثيق يستخدم على نطاق واسع في البرامج التي تتبع منهج ريجيو إميليا (Reggio Emilia) في التعليم (Helm, Beneke, & Steinheimer, 1998; Hendrick, 1997). فعندما أرادت المدارس الأصلية الإيطالية أن تكون معروفة للعامة لمجتمعاتهم، بدأوا بعرض أعمالهم بطريقة جذابة عن طريق المعارض والعروض.

ويستخدم المعلمون والأطفال في ريجيو اميليا لتوثيق أعمال الأطفال المجموعات الصور الفوتوغرافية، والرسوم التخطيطية والتقارير القصصية، والأعمال الفنية في كل وسائل الإعلام، وتفريغ لنصوص محادثات الأطفال الصوتية، والتسجيلات الصوتية، وشرائط الفيديو، ومنتجات العمل وغيرها من الأدلة المناسبة. ويتم عرض الأمثلة التي تبين دراسة مجموعة ما وما تعلموه عن طريق وسائل جذابة مثل اللوحات الكبيرة والأرفف والحوائط أو أي مكان آخر. وبإضافة تعليقات وشرح وتوضيحات على لافتات كلما تطلب الأمر، فإن هذه العروض تسمح للأطفال وللآباء وللمهنيين الآخرين وللإداريين والمجتمعات بالتعرف على تطورات العملية التعليمية وعلى نتائجها.

معظم هذه العروض توضح لنا ما تم خلال المشروع ـــ من حيث إعطاء دراسة منظمة لموضوع ما. ومن الممكن أن يقوم الأطفال والمعلمون بتوثيق مختلف الأشياء التي يرغبون في نقلها إلى الآخرين: أنواع مختلفة من العروض أو المهارات أو معرفة مهمة. وكما هو الحال مع الملفات فإنه لا يوجد طريقة ثابتة لجمع تقدم خبرات الفصل. وتتساوى عملية جمع مختلف والعديد من الأمثلة، مع أهمية المعارض تمامًا ــ حيث تنعكس هذه الأهمية عليهم مع الأطفال ومع زملائهم بالإضافة إلى استخدام هذه الأمثلة في الخبرات التعليمية المستقبلية.

وهذه المعارض والعروض لابد أن تكون في أماكن عامة: مدخل المدرسة أو الطرقات أو المكتبة أو المكتبات العامة، ومراكز التسوق، والمباني العامة، والتجمعات السكنية، وأماكن التجمع، ولقاءات الآباء، واجتماعات المعلمين مع الآباء وغير ذلك من الفرص المتاحة حتى يستطيع الأشخاص المهتمون بدراسة تلك المعارض التعرف على أنشطة الأطفال.

وهناك طريقة أخرى للوصول إلى أكبر عدد من الناس وهي المواقع الإلكترونية والتي تمتد إلى الأقارب والأصدقاء في المجتمع المحيط. تتيح

التقنيات الحالية أي صور تود الحصول عليها ـ سواء أكانت صورًا فوتوغرافية أو لمنتجات العمل أو للأشكال أو الخرائط المفاهيم أو لنموذج للكتابة أو لأبحاث علمية أو خاصة بالرياضيات ـ أن تدخلها إلى الحاسب الآلي عن طريق الماسح الضوئي. ويمكن إدخال التوضيحات والوصف والانعكاسات مباشرة إلى القسم الرئيسي ولفت الانتباه للتركيز على العرض. لذا عليك بإضافة عنوان البريد الإلكتروني للمعلم أو الفصل للتواصل والتفاعل مع الجمهور.

التعاون والتواصل مع المهنيين الآخرين

يأخذ التواصل والتعاون مع المهنيين الآخرين والعاملين بالمدرسة عدة أشكال: التواصل والتعاون داخل المدرسة أو المركز، والتواصل مع المعلمين الآخرين، والمراكز، والوكالات لتنسيق تقديم الخدمات وتسهيل الانتقال من مرحلة أو بيئة تعليمية إلى أخرى، وكذلك يعد التعاون والتواصل في غاية الأهمية لتحديد وخدمة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

التواصل مع المدرسة أو المركز

يحتاج الإداريون في المدارس والمراكز من المعلمين على الأقل بعض التقارير المحددة عن الحضور والاهتمامات الكامنة، وأوراق التصريح لأنشطة خاصة، وغيرها من الأشياء المقررة لكل فرد. ويعمل المعلمون المشتركون في التقييم البديل في إطار دعم وتفهم الإداريين الذين يجب أن يتم إخبارهم. ويجب فعل ذلك بصورة غير مباشرة من خلال العروض ولوحات النشرات والمعارض، والدعوات لسماع التقارير، وغيرها من الطرق العامة الأخرى التي ذكرناها آنفًا. والطرق المباشرة هي طرق ملائمة كذلك: ومثال عليها ملف بأعمال الطفل معد جيدًا وقام هو بتوضيحه، والتقدم الملحوظ لطفل أو لمجموعة من الأطفال في أي من محاور المحتوى أو التطور وطريقة أو نموذج شكل جديد لتوثيق أعمال الأطفال والذي تعتقد أنه يمكن أن يساعد الآخرين أو ببساطة محادثة غير رسمية عن كيف تسير الأمور ـ أي ما يجدي، وما لا يجدي.

ودائمًا لا يتفق المعلمون ومساعديهم والمتخصصين والإداريين وهيئة العاملين بالمدرسة أو المركز في تحديد احتياجات الأطفال وكيفية الاستجابة

لهم. وهذه الاختلافات هي نتائج لوجهات النظر المختلفة عن كيفية تعلم الأطفال، وفي بعض الأحيان قد يحدث ذلك أيضًا لأن كل شخص متمسك بمعتقداته عن طريق تعلم الأطفال (Smith & Shepard, 1988)، ولكن أحيانًا تحدث هذه الاختلافات لأن كل شخص لديه جزء فقط من المعلومات الضرورية. ومعلم الفصل قد يركز على الوظيفة الكلية للأطفال، أما المتخصص فقد يركز على نقاط الضعف أو القوة التي تكون واضحة في العلاج المباشر، حيث يكون المعلم المتواجد في أسفل الصالة يعرف جزءًا من سلوك الأطفال والذي يظهر في خلافات ملعب المدرسة. وبالرغم من أن بعض عوامل الحقيقة يتم تقديمها في كل هذه المفاهيم، فلا يوجد مفهوم واحد فقط كامل. وقد تساعد المعلومات الرئيسية من كل مصدر والمناقشة، بصورة موضوعية ومهنية هيئة العاملين في الوصول إلى سياقات ملائمة من الأحداث.

التواصل مع المدارس والمراكز الأخرى

ولأن الأطفال تنتقل من مكان لآخر، فإن المعلمين يجب أن يرسلوا ويستقبلوا معلومات التقييم الموجزة عن هؤلاء الأطفال لتسهيل انتقالهم والتأكيد على استمراريتهم في التعليم. تحتوي بعض النماذج على قسم يسمى "المعلومات للمعلم المستقبل". ولسوء الحظ فإن الأطفال المنتمين لعائلات دائمة التنقل غالبًا ما يرحلون بشكل مفاجئ بدون معرفة أين سيذهبون. ويجب أن نتذكر أيضًا أن سجلات التقييم يجب أن تكون مع الأطفال الذين سينتقلون من مرحلة أو بيئة تعليمية داخل نفس المجتمع إلى بيئة أو مرحلة أخرى. فإذا ما أرسلت المعلومات عن الأطفال فإن ذلك سييسر عملية الانتقال من برنامج هيد ستارت على سبيل المثال أو من مرحلة ما قبل المدرسة إلى دار الحضانة أو من مرحلة الحضانة إلى الصف الأول أو الانتقال بين المدارس المختلفة. وكذلك يستطيع القائمون على الصحة والخدمات الخاصة أن يستخدموا المعلومات المتوفرة كبداية للتأكيد على استمرار تقديم الخدمات للأطفال والأسر (Administation for Children, Youth, and Families 1986; IDEA, 2004).

التواصل والتعاون في الخدمات الخاصة

لا تمتلك المدارس والمراكز كل الموارد لخدمة مختلف الأطفال والأسر الذين يعملون معهم. ولهذا فالتعاون والتنسيق مع المدارس الأخرى والمراكز،

ومصادر المجتمع الخاصة والعامة، والوكالات، وغيرها من الأنظمة يعد أمر غاية فـي الأهميـة (Committee for Economic Development, 1985, 1991; National Assocation of State Boards of Education, 1988). والتعـاون مـع المهنيين من مختلف الأنظمة ذات توجهات وأولويات مختلفة، وإمكانية وجـود قيود على ما يمكن أن يفعلوه هو جزء من دور المعلم الحـالي فـي مرحلـة الطفولة المبكرة. وفي بعض محاور الاختلاف مثل المحاور الثقافية أو العرقية أو اللغة يكون الوصول مباشرة إلى تلك التجمعات هو أفضل الطرق للحصول على المعلومات الأساسية.

يمكن للمعلمين الذين يعملون مع أطفال ذوي احتياجات خاصة في فصلهم أن يقوموا باستدعاء خبراء متخصصين ذوى مهارات ومعرفة متصلة بهـؤلاء الأطفـال. ومثل هـؤلاء الخـبراء لا يكونوا غـالبًا من العاملين بالمدرسة أو المركز، وإنما يتم استدعائهم من وكالة أو جماعة خاصة أو عامـة مثـل مركز الصحة العقلية، ووكالة الصحة العامة والمستشفى المحلي أو الجامعـة الموجودة بالجوار. وهم يقدمون المساعدة عن طريق توفير الاسـتراتيجيات، وتشخيص الأمراض، وتطوير برامج التعليم الفردية وبرامج لخدمـة الأسـر، والخطط المطلوبة لتقديم الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة. وهـم يبتكرون تعديلات للتقييم حتى يستطيعون تقييم الأطفال ذوى الإعاقـات علـى نحو مناسب وعادل.

وهناك ثلاثة مناهج رئيسية للعمل مع المتخصصين وهي *المنهج المتكامل والمنهج المتعدد النظام والمـنهج المتـصل* *(Bagnato & Neisworth, 1991; Taylor, Willits, & Lieberman, 1990; Wolery & Dyk, 1984)*. هـذه الطـرق والمناهج قد تحدث بصورة متبادلة في نفس الوقت ولكنها قد تحدث بـصورة متتابعة وتكمل بعضها البعض.

أما المنهج الرابع، وهو منهج الفريق المتعـاون، فهـو طريقـة أخـرى لمساعدة العاملين بالفصل المدرسي والآباء والمتخصصين على العمـل معًـا. وسنقوم بفحص كل من هذه المناهج ويلي ذلك أدوار ومسئوليات معملي الفصل المدرسي مع وضع بعض التركيز على التقييم.

المنهج المتكامل. ويقوم بدمج المتخصصين معًا من نظم متعددة، ويـضم معلمين وآباء أو ممثلين عن الآباء ومتخصصي الثقافة، إن أمكن ذلك، للعمـل كفريق خارج الفصل. وهم يساهمون بوجهات نظرهم الفريدة عن طفل معـين

أو مشكلة ما، ثم يتشاورون سويًا لتطوير السياق الملائم للأحداث. وأفضل مثال لهذا المنهج هو عملية "وضع هيئة للعمل" المستخدمة للتعامل مع الأدلة والتفكير في معناها بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

المنهج المتعدد النظم. ويعتمد على المتخصصين من نظم متعددة ممن يقومون بالتقييم للطفل بمفرده ويقومون بتقديم تقارير منفصلة. والتقييم الطبي والنفسي العميق وتشخيص حالة الطفل قد يكونا في نفس هذا الإطار. ويُترك ذلك للآخرين لملائمة الأجزاء المتعددة معًا في برنامج عامل للطفل أو المركز.

المنهج المتصل. ويحدث ويتضمن كل النظم المتصلة. هذا المنهج يقلل حدود النظام، ويحفز التعاون التفاعلي والموافقة الجماعية (Bagnato & Neisworth, 1991). والتقييم "القائم على اللعب" للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Linder, 1993) هو مثال لتقييم المنهج المتصل.

هذا النظام يتصل بالتدريس الجماعي، مع عمل كل من معلم الفصل واحد أو أكثر من المتخصصين سويًا للتقييم والتخطيط وتنفيذ الأنشطة الملائمة. وقد يقضي المتخصصون في الفصل جزءً من الوقت أو كل الوقت، ويعتمد ذلك على مدى الاحتياج لهم، وتوفر الوقت لديهم. والحدود بين المتخصصين المتعددين يتم تحديدها وتقليلها عندما يعمل الفريق معًا. وتشتمل مزايا هذا التقييم على:

- يرى العديد من المتخصصين ويرتبطون مع الأطفال في بيئة الحياة الحقيقية للفصل. وسوف تكمل ملاحظاتهم واستنتاجاتهم بعضهم البعض.
- يجعل اثنان من المتخصصين في الفصل التقييم الحقيقي متاحًا بصورة أكبر.
- هناك فوائد ستعود على تفسير معنى النتائج من التشاور والدراسة المشتركة.

منهج الفريق المتعاون. وتركز الفرق المتعاونة على احتياجات الطالب بدلاً من التشخيص الخاص وخدمات أحد المتخصصين ويتشارك الفرق في اتخاذ القرارات ومسئولية تلبية احتياجات الأطفال في كل البيئات. إنهم يجرون التقييمات ويقدمون الخدمات التعليمية الأخرى في الأماكن الطبيعية مثل الفصل أو الملعب أو المنزل. ويقوم كل فريق بملاحظة الأطفال والتفاعل معهم في

مختلف الأوقات ومختلف السياقات. ويتقبل الفريق أن يكون لدى كل أعضائه المعرفة والمهارات الأساسية التي تستطيع أن تعزز النتائج التعليمية لطفل محدد (Gilles & Clark, 2001).

وأعضاء الفريق هو الأفراد الذين يهتمون بشكل خاص بتعليم الطفل أو من يقدمون رؤى ثاقبة للبرنامج التعليمي في أي وقت محدد. يحتوي شكل ١١-٥ على قائمة أعضاء الفريق بالكامل وأدوارهم.

إن تكوين الفريق المتعاون لديه قوة مطابقة المعايير المتعددة للتقييم الجيد: من حيث النظر إلى المهارات الحقيقية في البيئات الطبيعية مثل المنزل والمدرسة والمجتمع؛ وقياس المهارات التي تتصل بالأهداف التطويرية والتعليمية، واستخدام المقاييس المتعددة (المصادر المختلفة للمعلومات والإجراءات المختلفة والسياقات المختلفة) خلال الوقت. ولا يحتمل أن يتم تجاهل الاهتمامات العملية اليومية ومساهمات المعلمين والآباء، وهذا لأن المتخصصين يعملون معهم للتركيز على الطفل، وليس على التخصص.

أدوار ومسئوليات المعلم في تقييم الفريق. تختلف أدوار ومسئوليات المعلم بشكل طفيف في هذه المناهج الثلاثة بالرغم من أن بعض الجوانب تظل ثابتة. وفي كل المناهج، يجب على المعلم أن:

- يعرف ما يقوم به كل خبير وما يمكن أن تكون إسهاماتهم الفريدة. إن العناوين ومحاور الخبرة لأعضاء الفريق النموذجي يتم توضيحها في الشكل ١١-٥. وبناءً على الموقف قد يكون هناك متخصص للثقافة، واللغة، والعلاقة بين المنزل والمدرسة أو منسق اتصال مع الآباء. بعض المجتمعات لديهم ممرضون للصحة العامة ممن يقومون بعمل فحص، ومعاينة وإدارة الرعاية الصحية للأسرة والمجتمع أو مديري الحالات ممن يوفرون عدة خدمات للأفراد والأسر. كما أن المعلمون ممن تدربوا في التعليم الخاص قد يكون لديهم خبراتهم الخاصة مثل التدريس للأطفال الذين فقدوا السمع.
- يتذكر أن معلم الفصل هو متخصص أيضًا ولديه معرفة بكيفية تطور الأطفال وتعلمهم كأفراد أو في مجموعات. يعرف المعلمون الكثير عن التأسيس والتخطيط، وتنفيذ الأنشطة الملائمة التطورية لمجموعة من الأطفال أكثر من أعضاء الفريق. والمعلمون قد يعرفون الوقت المناسب

الشكل ١١-٥ مهام أدوار أعضاء فريق العمل في التقييم والخدمات المتخصصة

العضو	الدور
الفرد ذو الإعاقات	وهو الشخص الذي يقوم بتحفيز ذاته والذي قد يحتاج إلى التوجيه في كيفية المشاركة وكيفية امتلاك صوت قوي في خبراته التعليمية.
معلم التعليم العام	يعمل على إيجاد كيان ومنهج تعليمي مناسب، ويقدم الخبرات لكل الأطفال بما فيهم ذوى الإعاقات. وتشتمل خبرته على قدرته على وضع منهج وتقييم طبقًا للعمر أو المرحلة، ومنهم تطور الطالب النموذجي. ولابد أن يكون هناك أكثر من معلم للتعليم العام للطلاب، وبخاصة في المرحلة المتوسطة أو الثانوية.
معلم التعليم الخاص	يقوم بالتنسيق لدعم الطالب ذو الإعاقة والذي يلتحق بالفصول المدرسية العامة. وخبرته تتضمن الاستراتيجيات التعليمية، والتقييم الفردي وتبني وتعديل الأنشطة التعليمية الفردية العامة ومنهج مهارات الحياة.
أعضاء الأسرة	يقومون بمحاولة خلق علاقة وطيدة مع الطالب وسيكون لديهم التزام شديد نحو عملية تعليم الطالب. يمكن أن يقدم أعضاء الأسرة معلومات قيمة ومفيدة عن تاريخ الطالب وثقافة وقيم الأسرة وما يحبه الطالب وما يكرهه، وأهدافه ورؤيته للمستقبل. إنهم يقدمون معظم المعلومات عن الطالب.
خبير سلوك	يساعد الطالب على تسوية التحديات السلوكية، وتتضمن إجراء التقييم السلوكي الوظيفي، ورسم ومراقبة خطط لدعم السلوك الإيجابي.
خبير قراءة	تتضمن خبرته معرفة نظريات تطور القراءة، والخبرة في تعليم القراءة والكتابة.
طبيب المدرسة النفسي	يضع ويفسر الاختبارات القياسية التي تقرر مدى الاحتياج إلى خدمات تعليمية خاصة. إنه يساعد إدارة المدرسة على تقييم أداء الفصل، بما في ذلك الأداء السلوكي.
معالج جسدي	لديه خبرات في معرفة معلومات عن التوازن والتناسق والقوة. يقوم بتقييم الطالب، ويساعد الفريق في وضع البرامج الخاصة بالحركة الجسدية، والحفاظ على حالة الجسم ويساعد في استمرار الأدوات.
معالج وظيفي	يقدم المعلومات والاستراتيجيات عن تحسن الطالب، ومشاركته في أنشطة الحياة اليومية (مثل ارتداء الملابس الطعام) وجمع الأشياء واستخدام أدوات الكتابة.
أخصائي لغة وتخاطب (والمهنيين المرتبطين	يساعد الفرق في تقييم وتحسين قدرات التواصل لدى الفرد ويشمل ذلك التواصل الشفهي والغير شفهي واللغة المكتوبة والمقروءة. وتشمل المستويات

الشكل ١١-٥ مهام أدوار أعضاء فريق العمل في التقييم والخدمات المتخصصة (تابع)

بالأمر)	الأخرى من المهنيين المدربين في هذا المجال أخصائي ومعالجي التخاطب.
أخصائي بصري	يعمل مع الطلاب الذين لديهم مشكلات بصرية أو كف بصري. وقد يقدم النصيحة ويساعد زملائه في استخدام المحفزات الاجتماعية التي تساعد الطلاب المكفوفين ويعلموهم طريقة برايل.
أخصائي السمع	يقدم المعلومات والتقييم والتداخل للطلاب الصم أو من لديهم صعوبات في السمع. تشتمل خبرتهم مراقبة مساعدات السمع وتقديم لغة الإشارة أو توجيه القراءة بالشفاه.
الممرضة	وهي من تقدم الخدمات الطبية- توفير الدواء المساعدة في الإطعام باستخدام أنبوبة والمساعدة في الحفاظ على الحالة البدنية الجيدة.
المستشار	قد يقوم بإجراء التقييم ويقدم الدعم ويعمل كمصدر لسلوك الطالب أو الحالة العاطفية بالإضافة إلى تقديم النصح المباشر للطالب.
متخصص الانتقال	يساعد في تقييم احتياجات الانتقال وفي وضع وتنفيذ خطة الانتقال وتشمل تطوير الوظيفة والتعليم الثانوي والحياة المستقلة أو المدعمة والتحفيز الذاتي والشبكات الطبيعية للدعم.
العامل الاجتماعي	يوفر الترابط بين المدرس والآباء ويقوم بجمع المعلومات عن الطالب أو الأسرة ويوفر الترابط مع برامج دعم الطالب أو الأسرة التي وضعتها الوكالات المحلية. وقد تقدم الدعم للقضايا السلوكية للطالب.
أخصائي التقنيات المساعدة	وقد يقدم أنواع مختلفة من الدعم في المجالات التي تتراوح بين استخدام برامج الكتابة المساعدة والتوجيه الحاسبي على أنظمة الاتصال الخاصة بالحاسب الآلي.
دعم الوكالة الخارجي	وقد يحتوي على الخدمات الاجتماعية وجماعات دعم الآباء ومشروعات المساعدة التقنية أو الجماعات التحفيزية. ويقدم اشتراك هؤلاء الأفراد في فريق التقييم رؤية أشمل لحياة الطالب داخل البيئة المدرسية.
الأفراد الآخرين من البيئات الغير تعليمية	وقد يتضمن ذلك الأشخاص الذين لهم أهمية في حياة الطالب ولكنهم لا يشتركون غالبًا في عملية تعلم الطالب: المدربين والقادة وأصدقاء الأسرة ورجال الأعمال بالمجتمع وغيرهم.

المصدر: S. Alper, D.L. Ryndak, & C.N. Schloss (Eds). *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Settings,* 1/e, pp. 77-78. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2001 by Pearson Education. تم إعادة طبع/ الاقتباس بعد الحصول على تصريح من الناشر.

من اليوم للتدخل أو أن لديهم رؤيـة ثاقبة عن أنشطة الفصل التي يمكن تعديلها لتلائم احتياجات الطفل أو لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المنهج الدراسي بأكمله. ولقد استطاع المعلم أن يوثق الدليل الحقيقي عن مدى توظيف الأطفال يوميًا من خلال إجراء تقييم جيد داخل الفصل المدرسي.

- يقوم بجمع وتلخيص وكتابة معلومات التقييم للفصل للمساعدة في تقديم وشرح الموضوعات قيد المناقشة. وإذا كان ذلك ضروريًا فيجب توضيح كيفية اتصال الأدلة بالاهتمامات، حيث قد لا يكون للآخرين وجهات النظر التي تمكنهم من فهم العلاقات.
- يكون متفتحًا ومستقبلاً للاقتراحات من الأنظمة الأخرى. وفى الاجتماعات يجب ممارسة الاستماع الإيجابي. وإذا تمت كتابة هذه التقارير يجب قراءتها بعقل مفتوح. وحتى عندما لا تتفق معها، يجب البحث عن والتعرف على وجهات النظر الخاصة بالأنظمة الأخرى. بعض الجوانب سوف تساهم دائمًا في تفهم ومساعدة الأطفال أو المواقف.
- يحترم الأنظمة أو التخصصات الأخرى وإسهاماتها. وينبغي توقع نفس الاحترام في المقابل. ولا يوجد مكان "للمعلم فقط" أو "للآباء فقط". المعلمون والآباء لديهم معلومات فريدة.
- يفهم أنك لا تعرف ولا تفعل كل شيء. يجب البحث عن المعلومات والمساعدة من المصادر المتاحة.
- يكون مدافعًا عن موقف الطفل.

مناهج النظم المتكاملة والمتصلة قد تتطلب مهارات إضافية:

- إن المعلم قد يكون القائد أو المنسق للأنشطة في الفريق. هذا الدور يشتمل على تواصل الناس معًا على أساس منتظم للتحاور والتقييم والاحتفاظ بالترابط. وفى بعض الأحيان يكون المعلمون والآباء هم الأعضاء الوحيدين الذين يكونون دائمًا متواجدين. ويعد العمل كمنسق عامل مهم للأنظمة المتواصلة حيث أن بعض أعضاء الفريق قد يكونون متواجدين فقط في جزء من الوقت.
- يجب معرفة كيفية طلب النصيحة والاقتراحات التي تتفاعل مع الفصل

المدرسي أو موقف محدد. والمتخصص قد لا يكون لديه إدراك لبيئات الفصل المدرسي الملائمة تطوريًا. وبعض المتخصصين يكونون مميزين أثناء عملهم مع طفل واحد أو اثنين، ولكن قد يحتاجون لمساعدة لنقل خبراتهم للفصل المكون من ٢٠ طفل أو أكثر. وقد لا يكونون على دراية بأنشطة الفصل والتي يمكن تبنيها لتلبية احتياجات الطفل أو بتأثير اقتراحاتهم على بقية الأطفال داخل الفصل. وفي بعض الأحيان يجب على المعلم تبني الاقتراحات.

- اطلب توضيح أي شيء لا تفهمه وكن مصرًا على طلبك بشكل مهذب حتى يكون واضحًا لديك تمامًا. واسترجع ما سمعته حتى لا يحدث أي سوء فهم، ومن الأفضل إعادة الكلام بأن تقول: "دعني أرى ما إذا كنت أستطيع إعادة الكلمات التي قلتها بطريقتي".
- يجب أن تكون واضحًا ومحددًا عن من الذي سيقوم بالعمل.
- إذا تم قبول وفهم العناصر المشتركة، يجب الواجبات المفروضة. وعليك بمتابعة الواجبات الخاصة بك. ثم قم بالمشاركة في جهود الفريق، مثل جمع التقارير والبيانات المطلوبة.
- يجب دعم واحترام، وإذا كان ممكنًا، تدريب الآباء ممن يكونون من أعضاء الفريق حتى يساهمون بمعرفتهم الواسعة عن الطفل ويستفيدون من خبرات أعضاء الفريق الآخرين.

العمل مع المتخصصين بصورة فردية: ويعمل المعلمون كذلك مع المتخصصين بصورة فردية ــ حيث يتشاركون الاهتمامات ويقومون بالبحث عن النصيحة والاستشارة والعمل والتحاور سويًا لتخطيط البرامج المتواصلة المتكاملة. هذه العلاقات هي أكثر من كونها غير رسمية. والمتخصص قد يكون قادرًا على المساعدة في التقييم، وتأكيد الاهتمام أو تجريب عدة أنشطة من خلال الاندماج في الفصل المدرسي. ولكن لا توجد حاجة للانتظار حتى تكون قد قمت بعمل تقييم كامل ولكن يجب عمل بعض التوثيق حتى تكون الاستشارة مثمرة. ويستطيع الخبراء أن يساعدوا المعلمين على معرفة متى يجب إعطاء مزيد من الفحص "للأعلام الحمراء" (انظر ملحق ب).

إن المتخصصين يساعدوا في وضع ومراقبة "استراتيجيات التفضيل" لتحديد ما إذا كان الأطفال يستطيعون العمل في الفصل المدرسي المعتاد بدون تقديم خدمات خاصة.

العمل مع مصادر المجتمع: في الكثير من المدارس المتخصصة في مرحلة ما قبل المدرسة الخاصة، ومراكز وتطور الأطفال لا يوجد متخصصون أو عملية محددة لإحضار متخصصين للاستفادة من نصائحهم. والمعلمون في هذه المراكز يجب أن يعرفوا ويعتمدوا على الموارد الاجتماعية العامة والخاصة مثل وكالات الصحة المحلية. إذا كشف التقييم عن وجود اهتمام خاص، يجب على الآباء اتخاذ بعض الإجراءات وإن كان هذا ليس بشيء أكثر من قول، "تحدث مع طبيب الأطفال واحصل على بعض التوصيات والنصائح". وعادة ما تكون المدارس في الأحياء الصغيرة لديها عمليات محددة.

التطور والتعلم الشخصي والمهني

إن الانعكاس الذاتي والتقييم الذاتي هما جزءً من تقييم الفصل المدرسي، لكل من المعلمين والأطفال. يحتفظ المعلمون بالدفاتر اليومية ومدونات الأطفال التي تسجل انعكاساتهم على أحداث اليوم أو الأسبوع، ومصادر إحباطهم، ومتعتهم، وانتصاراتهم وآمالهم في تطورهم ونموهم الشخصي والمهني (Brandt, 1991; Hebert. 1992, 1998).

التطور والتعلم المهني

إن تقييم الأطفال في الفصل، واستخدام هذه المعلومات لتعديل المنهج هو ضرورة مهنية وشخصية ولكنها مرضية ومجزية. والمعلمون لديهم الفرصة لتفعيل وزيادة دورهم المهني عندما يقومون بعملية تقييم ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون، واتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم وقدراتهم. لا يمكن لأي اختبار قياسي أو عمل تقييم تشخيصي أن يضفى المزيد من عمق واتساع المعرفة التي يستطيع المعلم القيام به على مستوى تعلم وتطور الأطفال. وتمثل التوقعات المتزايدة للمعلمين عن التقييم تحديًا وفرصة. وقد تتيح تمركز مجموعة من الأطفال والبالغين الذين يعملون معًا للتعلم وتسمح لهم بالتخلص من فكرة أن التعليم هو عملية منغلقة.

إن تعديل أو خلق أو زيادة أو تبسيط خبرات المنهج لتلبية واحتياجات الأطفال ومساعدتهم على التعلم هو شيء مرضٍ إلى حد كبير. ولكي تجعل المعرفة والإحساس والحدس والرؤى الثاقبة الشخصية جزءًا رئيسيًا من عملية

التقييم. عليك بتعديل النقاط والدرجات والنسب المئوية ــ وتزيد من مستوى الرضا.

التطور والتعلم الشخصي

إن تعلم المزيد عن الأطفال وتطورهم واستقلاليتهم والطرق التي يستجيبون لها ويتفاعلون بها مع الآخرين ومع الأحداث والأنشطة هو أمر مرضٍ بشكل عاطفي وعقلي. إنه لأمر متواضع حيث يبدأ المعلمون في تقدير مدي التعقيد والغموض في حياة وتعلم الأفراد والمشكلات المزعجة التي تواجه العديد من الأطفال صغار السن.

وعلى المستوى الشخصي، قد يتعين المعلمين على أن يواجهوا أنفسهم لفهم سبب صعوبة قبول هذا الطفل كما هو، وماذا يكون من السهل التعامل مع الطفل الجرئ الشجاع في حين يصعُب مساعدة طفل كسول (Hannon, 2000, Humphrey, 1989; Jersild, 1995). إن القيم والاعتقادات الشخصية يتم إثارتها عندما يقرر المعلمون ما هو المهم لنمو وتطور الأطفال وما هو دور المعلم في هذه العملية، وكيفية أدائه لهذا الدور. عندما يعمل المعلمون، لمساعدة الأطفال على التطور والتعلم فإنهم يتطورون ويتعلمون أيضًا.

الملخص

إن المسئوليات المتصلة بالتقييم تقع بعيدًا عن الفصل المدرسي ـــ فتتصل بالآباء، والمهنيين الآخرين ووكالات التمويل، ومجموعات المواطنين. قد تتوقع أن يقوم المعلمون بإضافة اختلافات على نوعين أساسيين من التقارير: تقارير التقدم الروائية والتصنيفية. وكلا النوعين يجب أن تقوى عن طريق البيانات الدقيقة الموثوق بها.

وتشتمل المهارات والاتجاهات التي تحقق اتصالاً ناجحًا مع الآباء على إعداد تقارير التقدم المكتوبة، والاستخدام البسيط للغة والذي يسهل فهمها حتى تكون خالية من التعقيدات، وأن تكون قادرًا على اختيار ما سيتم ضمه إلى التقارير وأن تكون واضحًا ومشجعًا، وتجيب عن الأسئلة، وأن تكون حساسًا تجاه تأثير ما تقوم بتوصيله. ومن أكثر الاستخدامات الفعالة الجيدة لنتائج التقييم هي معاونة الأسرة لمساعدة طفلها على التطور والتعلم.

يجب على المعلمين أن يجعلوا الإداريين على وعي بمختلف الطرق. والمدارس والمراكز قد تتطلب معلومات محددة من المعلم لأغراض إدارية رسمية، ولإعداد التقارير لوكالات التمويل أو المجالس الحكومية ومجموعات المواطنين. وقد أضاف التركيز المتزايد على التقييم الفعلي المعتمد على الفصل إلى مسئوليات المعلمين في إعداد مثل هذا التقرير.

ويعد التعاون والتواصل مع مصادر المجتمع ومع المتخصصين في الأنظمة الأخرى دائمًا ذا أهمية كبرى في تلبية الاحتياجات التي يتم تقييمها. والمناهج الأساسية هي المنهج المتكامل والمنهج المتعدد النظم والمنهج المتصل ومنهج الفريق المتعاون. وتتباين أدوار ومسئوليات المعلم إلى حدٍ ما ولكنها تتطلب أن يعرف المعلمين ما يقوم به كل متخصص، وتذكر أن المعلمين يعدوا متخصصين كذلك ويقومون بجمع وتقديم معلومات التقييم بشكل مهني، وعليك أن تحترم وتتقبل النظم الأخرى وأن تدرك أن المعلمين يجب أن يعملوا مع الأشخاص الآخرين للقيام بمسئولياتهم. إن المهارات والاتجاهات الإضافية مطلوبة لتنفيذ المنهج المتصل والمتكامل للعمل مع الخبراء بصورة فردية، وللعمل مع الأسر والمجتمعات.

يجب على كل معلمي الأطفال صغار السن أن يكونوا على دراية ووعي بالمؤشرات التي تشير إلى الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات ومناقشتها مع الآباء والمتخصصين وهناك دليل يحتوي على هذه المؤشرات الخاصة بالأطفال من عمر ٣ إلى ٥ أعوام في ملحق ب، واستخدام إرشادات البناء الخاصة بالولاية أو بمدرسة الحي للأطفال الأكبر عمرًا.

وفى النهاية فإن التوقعات المتزايدة للتقييم الذي يقوم به المعلمون في الفصل المدرسي تقدم كلاً من التحدي وفرصة للنمو المهني والشخصي. إن الفهم والاستجابة للأطفال تتيح لنا الفرصة لفهم الكثير عن أنفسنا.

التطبيق الشخصي

١. إن التطبيق على الفرص والتحديات التي زادت من المسئولية المهنية للتقييم يقدم لك الأمور بشكل شخصي. يجب كتابة فقرة صغيرة لوصفهم وربما في دفتر يوميات معلمك. يجب مشاركة آرائك مع الآخرين في مجموعة دراسية.

٢. قم بتقييم والتطبيق على اتجاهاتك الحالية والمهارات في تواصل نتائج التقييم مع الآباء أو المتخصصين عن طريق مقارنة ما تعرفه مع الاقتراحات المقدمة في هذا الفصل.

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. معظم المعلمين لا يحبون بطاقة التقرير التي تحتوي على الدرجات المدرسية، ويجدون صعوبة في أعدادها. ضع قائمة بمجموعة من الأسباب التي تشرح لماذا. وقم بتحدد الخطوات التي يمكن للمعلم أن يقوم بها كي تيسر هذه المهمة الأساسية.

٢. يجب أن تحاول القيام بدور أحد الآباء للأطفال في مرحلة ما قبل الحضانة، وفي مرحلة الحضانة أو في الصف الثاني (بعضكم قد يكونوا آباء بالفعل) ويجب وضع معلومات التقييم في قائمة تحصل عليها من معلم طفلك.

قراءات مقترحة

Airasian, P. W. (2000). *Classroom assessment: A concise approach* (3rd ed.). New York: McGraw Hill.

Alper, S., Ryndak, D., & Schloss, C. (Eds.). (2001). *Alternate assessment of students with disabilites in inclusive settings.* Boston: Allyn & Bacon.

Burns, R. C. (Ed.). (1993). *Parents and schools: From visitors to partners.* Washington, DC: National Education Association.

Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Popham, W. J. (2000). *Testing! Testing! What every parent should know about school tests.* Boston: Allyn & Bacon.

Stiggins, R. J. (1998). *Classroom assessment for student success.* Washington, DC: National Education Association.

Stone, S. J. (1995). *Understanding portfolio assessment: A guide for parents.* Reston, VA: Association for Childhood Education International.

Wolery, M., & Wilbers, J. S. (1994). *Including children with special needs in early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

الملحق أ

دليل التقييم والتحليل

تم تصميم دليل التقييم والتحليل ليساعد على تخطيط التقييمات الموثوق بها، وفهم وتفسير معلومات التقييم. ويحتوي الدليل على التوقعات المأخوذة من الوثائق القياسية في محاور الرياضيات ومعرفة القراءة والكتابة لمرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة الحضانة. ويتخطى معلمو مرحلة الطفولة المبكرة التفكير في التطور على أساس عمر الطفل ومرحلته الدراسية إلى مفاهيم الانجازات التطورية، وهذه المفاهيم تصف ما يتوقع من الأطفال معرفته، وما يستطيعون عمله طبقًا للأبحاث الحديثة في تطور الأطفال وعلم النفس التعليمي.

الشكل أ-١ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي الكبير

نماذج الأشياء التي سنبحث	تسلسل التطور
المشي: وضع قدم أمام الأخرى مع الاحتفاظ بلمس الأرض. *قم بمراقبة:* حركة مشط القدم، وتقدم الأصابع ووضع الأذرع عندما يمشي الأطفال مع التوازن. إن السير في خط مستقيم أسهل من السير في خط متعرج، وللأمام أسهل من الخلف والتلقائية أسهل من اللحن في الموسيقى.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣ أعوام يستطيعون أن يمشوا مع تطور حركة القدم وتحرك الأذرع وانتقال الخطوات. • يمكن أن يمشوا للخلف وفي طريق مستقيم، وصعود وهبوط السلم مع تبديل الأقدام. • يمكن أن يمشوا في خط متوازن مع صعود ١٠ خطوات أو أكثر مع تبديل القدم. • عند عمر ٥-٦ أعوام يمكن أن يمشوا مع الوقت على الموسيقي، وعبر خط متوازن، وصعود ونزول ١٠ درجات واستخدام الزلاقات.
الجرى: وضع قدم أمام الأخرى مع فترة وجيزة من عدم التواصل مع الأرض. *قم بمراقبة:* وضع الأذرع التي يجب أن تتحرك حركة هادئة معاكسة للقدم في توازن وانسياب وسرعة مع القدرة على التوقف بتوازن، والقدرة على الجري والاستدارة بتوازن.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون الجري بخطوات واسعة وبتوازن، ويصبح أكثر انسيابية. • يستطيعون الجري بصورة هادئة مع عدم النضج في حركة الأذرع. وقليل من الأطفال قد يستطيعوا الدوران والتوقف فجأة أو الجري حول الأشياء بسهولة. • يستطيعون الجري بشكل أكثر تحسنا، وبسرعة أكبر، مع السيطرة. • عند عمر ٦-٨ يستطيعون الجري بخطوات أطول، وربط الجري مع المهارات الحركية الأخرى وزيادة السرعة والرشاقة.
القفز: رفع أحد الأرجل أو الرجلين ثم النزول على كلا القدمين. *قم بمراقبة:* الارتفاع والهبوط متضمنة وضع الأذرع عند الارتفاع والهبوط مثلما تقوم بالقفز؛ حيث تساعد الأذرع في القفز مع ثني الركب والتوازن والانسيابية. القفز يزيد في المسافة والارتفاع. القفز لأسفل أسهل من القفز لأعلى على شيء.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يقفزون خطوة على القدمين معًا، وفي نفس المكان والارتفاع مع أقل انثناء وقد يؤدي إلى الهبوط على قدم واحدة أو قدمين. • يستطيعون القفز جيدًا في المكان، والقفز فوق شيء باستخدام قدم واحدة. • يستطيعون القفز جيدًا في المكان، وقليل منهم قد يقفز فوق حاجز. • يستطيعون القفز فوق الحواجز، وأداء قفزة رأسية. • يستطيعون القفز باستخدام حبل والقفز على هدف. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستطيعون أن يقفزوا بالحبال باستخدام أساليب أكثر تعقيدًا والقفز والإمساك بالكرة.
القفز برجل واحدة: القفز والهبوط على نفس القدم. *قم بمراقبة:* الارتفاع والهبوط،	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام لا يستطيعوا القفز وإنما يقومون بعمل خطوات غير معتادة بدلاً من القفز، وبعضهم يحاولون القفز.

الشكل أ–١ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي الكبير (تابع)

نماذج الأشياء التي سنبحث	تسلسل التطور
وحركات الأذرع المتأرجحة والمساعدة في الهبوط والارتفاع والتوازن والانسيابية، والتفضيل لإحدى القدمين.	• عند عمر ٣–٤ أعوام قد يقفزوا مرة أو اثنين على قدم واحدة، ويقومون بأداء ١٠ قفزات بهذه القدم. • يستطيعون القفز لمسافة ٥ بوصة. • عند عمر ٥–٦ أعوام يقفزون لمسافة ١٦ بوصة مع استخدام الأذرع المعاكسة للقدم واستخدام إحدى القدمين. • عند عمر ٦–٧ أعوام قد يقفزوا على قدم واحدة داخل مربعات صغيرة. • عند عمر ٧–٨ أعوام قد يقفزوا في النماذج البديلة (٢–٢، ٢–٣، ٣–٣).
الوثب: الوثب على نفس القدم. **التبديل بالأقدام:** القفز في تبادل منتظم. *قم بمراقبة:* الاستخدام النموذجي للقدم، واستخدام الأذرع بانسيابية مع وجود توازن يدعم الحركة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣ أعوام يحاولون الوثب. • يؤدون وثبات جانبية. • يقومون بالوثب بقدم واحدة منفصلة. • الوثب بطريقة جيدة. • عند عمر ٦–٧ أعوام يقفزون بسهولة.
الركل: تحريك شيء بضربة القدم. *قم بمراقبة:* الوقوف على القدمين، والتحرك للأمام بتوازن (الأطفال الأكبر سنا يكونون قادرين على التقدم بدرجات أكبر للأمام والركل)، وحركة الرجل والتوازن باستخدام الكرة ووضع الأذرع بانسيابية يبدأ الركل المبكر بالكرة المركزية ثم الكرة الدائرية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يقومون بالركل بالقدم مباشرة مع القليل من حركة الجسم. • يقومون بالركل بقوة للأمام وللخلف واستخدام الأذرع في اتجاه معاكس للقدمين. • يقومون بالركل بحركات ناضجة؛ وركل الكرة بالأذرع وركل الكرة في الهواء بقدم مستقيمة. • يجرون ويركلون الكرة في نفس الوقت. عند عمر ٧–٨ أعوام يقومون بالركل بدقة وكفاءة وتعديل الركل على ارتفاع الكرة.
الرمي: استخدام الأيدي والأذرع لإلقاء أشياء في الهواء لأعلى أو لأسفل. *قم بمراقبة:* الحركة الانسيابية لحركة الإلقاء بالذراع، وتواصل اليد الأخرى التي لا ترمي، والتوازن، وحركة الجسم، وحركة اليد عند الإلقاء وعند الرمي. والكرات الصغيرة تكون أسهل في الرمي.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يواجهون الهدف، ويستخدمون الأذرع الأمامية للإلقاء، ويقوموا بالرمي بدون حركة القدم، وقد يفقدوا التوازن أثناء الإلقاء. • يرمون بيد واحدة جيدًا، ويستخدمون حركات الجسم ورمي الكرة. • يلقون بالكرة بدقة لمسافات أطول مع حركة ناضجة للكوع. • يرمون بحركات ناضجة، والتقدم للأمام، والدقة المحسوبة والرمي الانسيابي. • عند عمر ٧–٨ أعوام يرمون بوضع الجسم واليد للخلف بقوة كبيرة.
الإمساك: استخدام الأيدي للإمساك بشيء يُلقى في الهواء.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يتوقفون عن تحريك الأشياء باستخدام

الشكل أ-١ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي الكبير (تابع)

نماذج الأشياء التي سنبحث	**تسلسل التطور**
قم بمراقبة: وضع الأذرع وتتبع مسار الأشياء بالعيون وتعديل موقعك تحت الشيء للامساك به وتعديل موضع اليد حسب حجم الشيء وفي البداية يتضمن الإمساك دوران الكرة على الأرض. الكرات الكبيرة من السهل الإمساك بها. والأطفال قد يظهروا نضجًا أكبر مع الكرات الكبيرة.	الأيادي، والوقوف مع أذرع ممتدة وربما إغلاق العيون وإقفال للأذرع عندما يضرب الشيء الجسم. • يمدوا الأيدي في مواجهة الأشياء. • يمسكون الأذرع الممتدة عند الرسغ. وبضعهم يمسكوا باستخدام الأيدي. • يحاولون الإمساك باستخدام الأيدي، وحوالي نصفهم ينجحون في ذلك.
القدرات الحركية الإدراكية: توقيت الجسم، وإدراك الاتجاهات، والقدرة على التقليد بالمراقبة والاستماع إلى نموذج. *قم بمراقبة:* القدرة على التصفيق في نغمات ثابتة، والسير، والقفز، والوثب، والتبديل بالأقدام، والتحكم في الجسم عند التحرك، وتقليد حركة الأفراد الآخرين وأداء الحركات بعد الاستماع إلى الإرشادات الشفهية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون تحديد أجزاء من الجسم، والتصفيق بنغمة بسيطة وعدم إدراك الاتجاهات والأماكن. • قد يقلدوا الحركات الموجهة المقدمة في تتابع، ويستخدموا الإرشادات الشفهية لتقديم تسلسل بسيط من الحركات والمشي على نغمات موسيقية. • عند عمر ٦-٧ أعوام يكون لديهم مشكلات في تذكر تتابع الحركات.
اللياقة البدنية: حالة الطفل البدنية بعد عدة تمرينات، والقدرة على دعم هذه التمرينات. *قم بمراقبة:* الأداء الحماسي للحركات، وحجم الوقت الذي يقضيه الطفل في التدريبات ورد فعل الطفل من كونه متعبًا (قصر النفس وغياب القوة).	معظم الأطفال: • عند عمر ٥ أعوام يستطيعون ممارسة التدريبات بنشاط لمدة ١٠-١٥ دقيقة بدون الحاجة للتوقف. • عند عمر ٨ أعوام يستطيعون ممارسة التدريبات لمدة ١٥-٢٠ دقيقة.

المصدر: National Association for Sport and Physical Education (2004); Berk, 2006: Corbin, 1980; Council on Physcial Education for Childern, 2000; Gallahue, 1982; Hastie & Martin, 2006; Hetherington, Parke, Gauvain, & Locke, 2005; Poest, Williams, Witt, & Atwood, 1990; Schirmer, 1974; Sinclair, 1973; Thomas, Lee & Thomas, 1988; Weeks & Ewer-Jones, 1991, Weikert, Wickstrom, 1983; Williams, 1991

الشكل أ- ٢ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي البسيط

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
السيطرة والتحكم: قدرة السيطرة على الأيدي والأصابع. *قم بمراقبة:* المهارات اليدوية، والمرونة، والدقة، والتحكم، والتواصل، والتفاعل المفاهيمي الحسي، وكيف يتحرك الطفل ويحرك الأشياء والأصابع، وانسياب حركات الأصابع، وتفضيله لليد اليمنى أو اليسرى.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يضعون الأشكال الهندسية في ألغاز، ويقومون بتقليب صفحات الكتاب، وعمل الألغاز المكونة من ٤ أجزاء، ولصق مكعبات خشبية، وعمل ألعاب بالأصابع ونماذج الطمي. • يستطيعون عمل حبال من الخرز الخشبي، والعمل مع ألغاز من ٥ أجزاء، واستخدام الكرات وصنع الكرات باستخدام الطمي. • عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون عمل لغز به ١٢ قطعة، وبناء بناءات معقدة باستخدام مكعبات صغيرة، يستخدمون الأصابع بحرية في ألعاب الأصابع ومحاولة التمثيل النحتي. • عند عمر ٦-٧ أعوام يستطيعون بناء التركيبات المعقدة باستخدام المكعبات الصغيرة المتشابكة والنحت. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستخدمون المطرقة (الشاكوش) بدقة ويمارسوا الخياطة.
المهارات المساعدة للذات: القدرة على الأكل، وارتداء الملابس والاهتمام بالذات. *قم بمراقبة:* وتفهم قواعد الأكل وعدم إلقاء طعام على الملابس والوجه، وحجم الأزرار، وكم أصبع يستخدم والقدرة على فك وربط الأزرار.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون الأكل بملعقة، وإمساك كوب باليد الأخرى، وارتداء معطف وخلع الملابس. • عند عمر ٤-٥ أعوام يستطيعون الأكل باستخدام الشوكة بطريقة صحيحة، وارتداء وخلع الملابس وتعليق المعطف على شماعة. • عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون ارتداء وخلع الملابس، والأكل بالسكينة والشوكة، وارتداء الحذاء، وتسريح الشعر وربط الحذاء.
المقصات واللصق والصمغ: القدرة على استخدام المقصات والصمغ واللصق. *قم بمراقبة:* المهارات اليدوية، والتحكم، والتعاون، والتواصل المفاهيمي، والإمساك بالمقص، وعدم تمزيق الورق، والتحكم في كمية الصمغ واستخدام الأصابع لنشره.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون قص الورق بسهولة ويمسكون بالمقص والأوراق بطريقة غير دقيقة ويستخدمون كمية كبيرة من اللصق بدون تحكم وسيطرة. • عند عمر ٣-٤ أعوام يقومون بعمل قطع كامل باستخدام المقص وقد يكون الإمساك بالمقص غير دقيق. يتم عمل قطعتين كبيرتين، ويكون لديهم مشكلات في القطع على خط مستقيم، واستخدام السبابة لنشر الصمغ.

الشكل أ- ٢ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي البسيط (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
	• عند عمر ٤-٥ أعوام يقطعون على خط مستقيم، ويحركون اليد ويحافظون على الصمغ باستخدام كمية مناسبة. • عند عمر ٥-٦ أعوام يقطعون شكل منحني، ونماذج لأشكال هندسية وقطع وزوايا حادة ومنفرجة، ويستخدمون القص واللصق لعمل تصميمات.
استخدام أدوات الكتابة: القدرة على الإمساك بالأقلام الجافة والرصاص والشمع وفرش الألوان. *قم بمراقبة:* المهارة اليدوية والدقة، والتحكم، والتواصل، المفاهيمي الحسي، واستخدام الأيدي للإمساك بهذه الأدوات في صورة قوية، ومكان إمساك اليد بالأدوات وأنواع العلامات (خطوط عشوائية أو فقاعات أو تكوين الخطوط بحرص مثل المتواجد في الحروف)، ورسومات الأطفال (الوجه البشري، ولصق الأشكال بصورة دقيقة مع إضافة المشاهد مثل المنازل والحيوانات والأشجار والأعشاب، والسماء) وأحجام هذه الأشكال في الرسم (المنزل لابد أن يكون أكبر من الطفل) والملامح المتكررة في الرسم العشوائي (هل تبدو الرسومات عشوائية أم كأنها محاولات للكتابة؟).	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يفهمون متطلبات الكتابة بكل اليد أو المعصم، مع عمل خطوط عشوائية بحركة الذراع الكامل، مع الخطوط الأفقية والرأسية. • عند عمر ٣-٤ أعوام يحاولون تفهم تلاقي النقاط، مع عدم ثبات الأدوات ونسخ دائرة وعمل خط عشوائي باستخدام النقاط للألوان المكثفة واستخدام الخطوط الرأسية والأفقية والدوائر في الصور. • عند عمر ٤-٥ أعوام يستطيعون الإمساك باليد بطريقة صحيحة ولكن يظل التحكم في الأدوات غير ثابت، وينسخوا مربع وبعض الحروف، ويرسموا الشمس، ووجوه بشرية مع وضع أجزاء الجسم في غير أماكنها الصحيحة، يرسمون خطوط عشوائية بالملامح المتكررة على الخط الأفقي مع ترك مسافة بين الكلمات. • عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون تشكيل الحروف المكتوبة والألوان بين الخطوط، ورسم المباني والعربات والقوارب والأشجار والزهور، ودمج الحروف في هذه الخطوط العشوائية، وكتابة حروف الاسم الأول والاسم الأخير ورسم المستطيل والدائرة والمربع. • عند عمر ٦-٧ أعوام يستطيعون إمساك القلم الرصاص بأطراف الأصابع، ورسم المستطيلات، ونسخ معظم الحروف، وتكوين كلمة من الحروف، وكتابة الحروف العليا والسفلي والأرقام من ١ إلى ١٠. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستطيعون وضع الكلمات في موضعها عند الكتابة، والطبع بدقة، والنسخ بطريقة صحيحة واستخدام الكتابة المنحنية.

المصدر: Ashton-Lilo 1987; Beaty, 1994; Berk, 2006; Bodrova, Leong, Paynter, & Semenov, 2000; Guerin & Maier, 1983; Levine, 1995; Mowbray & Salisbury, 1975; Papalia, Olds, & Feldman, 2004; Schiamberg, 1988; Schickedanz & Casbergue, 2004; Schickedanz, Schickedanz, Forsyth, & Forsyth, 2001; Schirmer, 1974; Schwartz & Robinson, 1982; Thompson, 1986; Weeks & Ewer-Jones, 1991.

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
المفاهيم الرئيسية *قم بمراقبة:* كم عدد الأطفال الذين يعرفون قبل تلقي التعليمات، واستخدام المعرفة الأساسية عند تعلم معلومات جديدة، وجودة وكمية هذه المعلومات، واستخدام المفاهيم في مستوى استقبالي (وضع شيء أو الإيماءة بالرأس للاستجابة)، والمفهوم المستخدم على المستوى التعبيري (سرد اسم)، والاستخدام التلقائي.	معظم الأطفال: • يعرفون مفهوم كبير وصغير، طويل وقصير، متسع وضيق، ورفيع وسمين، وعميق وضحل، وبجوار وفي الخارج وفي الداخل وأعلى وأسفل. • يخطئون في كلمات أسفل وأعلى ووسط. • عند عمر ٤-٥ أعوام يعرفون فارغ وممتلئ، وخفيف وثقيل والأول والثاني والثالث، ومستطيل ومثلث ودائرة وخط مستقيم. • يستطيعون إخبارك بأي شيء من الاثنين مماثل/ أطول/ أقصر/ أخف/ أثقل: مليء/ فارغ.
مفاهيم اللون: *قم بمراقبة:* القدرة على توضيح اللون عند الطلب، والاستخدام التلقائي لمفاهيم الألوان والأسماء. ويتم اكتساب الاستخدام غير الشائع للألوان.	معظم الأطفال: • عند عمر ٥ أعوام يعرفون اللون الأحمر والأخضر والأسود والأبيض والبرتقالي والبنفسجي والبني ويعرفون معظم أسماء الألوان.
مفاهيم الرياضيات **الأعداد والعمليات الرياضية** *قم بمراقبة: طريقة محاولة الطفل في البيئة المحيطة به:* لاستخدام الأعداد لوصف الأشياء عن طريق العد وبدونه أثناء اللعب وتحديد عدد الأشياء في مجموعة وتحديد عدد الأشياء عندما يتم جمعها أو طرحها، واستخدام الاستراتيجيات لحل المسائل.	معظم الأطفال: • عند عمر ٤-٥ أعوام يستطيعون توصيل مادة بمادة وعد من ١ إلى ٤ ويعرفون إجابة سؤال مثل: "كم عدد؟" • عند عمر ٣ أعوام يستطيعون استخدام الأرقام لوصف مجموعة مكونة من ١-٣. • يعرفوا كيفية كتابة الأرقام بالحروف حتى رقم ١٠. • عند عمر ٣-٤ أعوام يستطيعون التواصل المتبادل. • يعدون حتى رقم ٢٠ ويعرفون أن الأرقام الصغيرة تأتي أولاً. • عند عمر ٤-٥ يعرفون مبدأ الجمع بكل تفاصيله. • لديهم المبادئ المعنوية وهي عد أي مادة وتفهم أن ترتيب الأشياء المعدودة لا يهم. • يعرفون معنى (أكبر من) و(أقل من) حتى رقم ٢٠. • يعرفون كلمات "الأول، الثاني،...". • يعرفون أن الأشياء تتكون من أجزاء. • يتعلمون العد من أي رقم مثل "٥، ٦، ..."

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
	• عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون كتابة حتى رقم ١٠. • يعرفون أنهم إذا أضافوا رقمًا فسوف يزيد عدد المجموعة. وإذا طرحوا رقمًا ينقص عدد المجموعة. • يعرفوا مفهوم "نصف". ويستطيعون تقسيم المجموعة إلى قسمين متساويين. • عند عمر ٦-٧ أعوام يستطيعون تكوين رقم حتى ١٠٠. • في عمر ٦ أعوام، يعرفون الأشكال التي تمثل الأرقام (مثل الموجودة على حجر النرد). • يستخدمون استراتيجيات الجمع والطرح مع الأعداد أقل من ١٠. • يستطيعون حل المسائل الكلامية البسيطة. • يظهرون المعرفة البديهية بالأعداد. عليك بمراجعة مقاييس (NCTM) للمعلومات.
الهندسة وإدراك المساحات: *قم بالمراقبة: لتعرف:* ما إذا كان الطفل يستخدم الأشكال لتكوين الصور، ويعطي الأشكال أسماء مختلفة، بالإضافة للأشكال الموجودة داخل الأشياء، وما إذا كان يعرف الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد بالإضافة إلى استخدامه للمصطلحات الهندسية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٤ أعوام يبدءون في تسمية الأشكال ثنائية الأبعاد ثم توصيلها بعضها ببعض. • يستطيعون الربط بين الأشكال والأشياء (مثال: الدائرة والكرة). • يستطيعون استخدام ألفاظ تعبر عن المساحات (مثل "بالقرب من"، "خلف"،..) • يكونون الخرائط باستخدام الأشياء لتوضيح الأماكن. • عند عمر ٤-٥ أعوام يضيفون مصطلحات تعبر عن الحجم (مثل: بالقرب من المثلث الكبير). • عند عمر ٥-٦ أعوام يعرفون أشكال مثل رباعي الأضلاع والمعين ويستطيعون معرفة الزوايا والجوانب. • يكونون صورًا بالجمع بين الأشكال. • يستطيعون استخدام الخرائط في الذهاب للأماكن المعروفة لهم. • يعرفون كيف سيبدون الشكل الثلاثي الأبعاد إذا دار في مساحة مفتوحة. • يستخدمون مصطلحات تعبر عن المكان للتعبير عن مكان الأفراد.

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
القياس: *قم بمراقبة: محاولات:* القياس باستخدام الأشياء الأخرى مثل اليد/ الأصابع، الأذرع، الخطوات واستخدام الأدوات القياس مثل المسطرة والموازين والأكواب.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٤ أعوام يدركون صفات الأشياء باستخدام مصطلحات القياس (ثقيل/ خفيف ـ طويل/ قصير...) • يقارنون الأشياء تبعًا لصفاتها ويصنفونها. • يرتبون الأشياء حسب صفات القياس. • يحاولون استخدام طرق القياس المتعددة (مثال: استخدام أكواب متعددة لمعايرة الماء). • يفهمون الفرق بين (صغير، أصغر من، الأصغر). • يستخدمون كل أدوات القياس. • يعرفون مصطلحات قياس الزمن. • يتعلمون فائدة الساعة والتقويم. • عند عمر ٥-٦ أعوام يفهمون المفاهيم الأساسية لاستخدام أدوات القياس. • يستخدمون الأرقام في التعبير عن القياس (٢ بوصة والربط بينه وبين مفاهيم الأرقام. • يستطيعون قياس الكميات. • يستخدمون مصطلحات الوقت (دقيقة، ساعة..)
علم الجبر: *قم بمراقبة:* محاولات تمثيل العد والتصنيف في عرضٍ ما؛ ومحاولات فهم الرسوم البيانية والجداول.	معظم الأطفال: • يستطيعون تصنيف الأشياء وعدها ومقارنة المجموعات من حيث الحجم أو العد. • عند عمر ٣-٤ أعوام يشاركون في عمل رسم بياني. • عند عمر ٤-٥ أعوام يقارنون بين الرسوم البيانية. • عند عمر ٥-٦ أعوام يكونون رسم بياني باستخدام الرموز. • عند عمر ٦-٧ أعوام يعرضون البيانات باستخدام الملخصات الرقمية. • يستطيعون قراءة الأنواع المتعددة للجداول والرسوم البيانية.
المفاهيم العلمية: *قم بمراقبة:* الوصف البسيط للظواهر العلمية واستخدام المصلحات العلمية والملاحظة والتجارب لفهم العالم الطبيعي.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٤ أعوام يعرفون أن الأشياء تدرك بالحواس. • يستخدمون الأدوات البسيطة لعمل الملاحظات (العدسة المكبرة، والموازين..) • يطرحون الأسئلة عن الظواهر الملحوظة (مثل: لماذا تكون الأشجار كبيرة جدًا؟).

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
	• يبدءون في استخدام المصطلحات العلمية لوصف الظواهر. • يجرون التجارب البسيطة تحت إشراف الكبار. • عند عمر ٦-٧ أعوام يعرفون أن المفاهيم العلمية البسيطة قائمة على ملاحظة العالم. • يستخدمون هذه المفاهيم لوصف الظواهر الطبيعية. • يتعلمون كيفية مساعدة إجراء بحث أو تجربة في الإجابة على الأسئلة العلمية. • يصنفون الأشياء حسب صفاتها الغير ظاهرة ومعرفة بعض التصنيفات العملية (مثال: ما يطفو وما يغرق..) • يعرفون أن دورة الحياة لمختلف الكائنات مختلفة.
الدراسات الاجتماعية: *قم بمراقبة:* لمعرفة الاهتمام وفهم كل ما يتصل بالثقافة والناس والأماكن والبيئة والمجموعات والمؤسسات والدول الأخرى والأفكار الخاصة بالتربية الوطنية (المواطنة الجيدة والتنوع والحس الاجتماعي).	وضع المجلس القومي للدراسات الاجتماعية مجموعة من التوقعات لمدى فهم الأطفال صغار السن: في مرحلة الحضانة: هناك إدراك للذات داخل الوسط الاجتماعي. في الصف الأول: يتواجد الفرد داخل المدرسة والحياة الأسرية. في الصف الثاني: يتعرف على الأشخاص في الجوار. في الصف الثالث: يتشارك الأرض والمجتمع مع الآخرين.

المصدر: Baroody, 1993; Berk, 2006; Bodrova & Kendall, in press; Bohm, 1991, Castaneda, 1987; Clements & Sarama, 2004; Clark & Clark, 1977, Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Copely, 1998, 2000; Devilliers & Devillers, 1978; Dutton & Dutton, 1991; Flavell, 1963; Foreman & Kaden, 1987; Fuson, 2003; Hinitz, 1987; Hoff, 2004; Kamii & Houseman, 2000; Mindes, 2005; National Council for Social Studies [NCSS] Task Force on Early Childhood/Elementary School Social Studies, 1988; NAEYCM, 2002, 2003; BCSS, 1994; Ormrod, 2002; Paynter, Bodrova, & Doty, 2005, Richardson, 2000; Seefeldt, 2000; Wadsworth, 2003.

الشكل أ-٤ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي ـ أساس الذاكرة

أمثلة للأشياء التي سنبحث عنها	تسلسل التطور
الاهتمام: *قم بمراقبة:* القدرة على توضيح الاختلافات بين صورتين، والخلط بين حرفي (ت، ث)، والقدرة على سد مظاهر التشتت والحضور، وفهم المستويات المختلفة للتركيز، والتركيز على المهام والنقاط المحددة، والقدرة على تنويع الاهتمام القائم على المواد المتعلمة، والإجابات لأدلة المعلم للحضور والأدلة الشفهية وملاحظة أسماء الإشارة "هذا" للقريب "ذلك" للبعيد.	كن على وعي بالاختلافات الثقافية والاهتمام بالإشارات التي يستخدمها الأطفال. معظم الأطفال: • عند عمر ٤-٦ أعوام يكون لديهم مشكلات بالحضور (إذا كانت المهمة بدون اهتمام منهم)، والتعرف والاستجابة الملائمة لمدلولات المعلم للحضور، ويكون هناك تجاهل لوسائل التشتيت (اللون والحركة والضوضاء)، والتعريف للحروف التي تكون معكوسة كصور المرآة، والانتقال بالتركيز من مهمة إلى أخرى أو التركيز على جوانب المهمة. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يحتاجون لمساعدة كبيرة من المعلم للحفاظ والتركيز على الانتباه أو يحتاجون التدرب على تفسير إشارات المعلم للتركيز.
استراتيجيات التذكر: *قم بمراقبة:* حجم المعلومات التي يتذكرها الطفل وعدد الاستراتيجيات المستخدمة، والاستجابة للاستراتيجيات ووصف الاستراتيجيات. الاستراتيجيات هي: *التدريب* ـ التكرار للمعلومات عدة مرات ونسخها. *التنظيم* ـ إعادة ترتيب فقرات المجموعة وتنظيم الأشياء في درجات إحصائية. *التفسير*ـ عمل الارتباطات والعلاقات بين المعلومات الجديدة وبين المعرفة والخبرات السابقة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يكون لديهم ذاكرة مقسمة لموضوعين، ويستخدموا الأسماء والاستراتيجيات. • عند عمر ٣-٤ أعوام يستطيعون استخدام استراتيجيات التدريب، واستخدام تنظيم بسيط وتحديد ما إذا ٥-٦ أعوام يستخدمون استراتيجيات التدريب والتنظيم البسيط وتحديد متى تكون المهمة سهلة أو صعبة للتذكر. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستخدمون استراتيجيات التكرار واستخدام التنظيم. أما القليل منهم فيستطيع استخدام التفسير بتلقائية. *ملحوظة:* التدريب على التكرار والتنظيم والتفسير سوف يحسن قدرة الأطفال على التذكر حتى عند عمر عامين. إن استخدام الاستراتيجيات الجديدة يتطلب تدريب مستمر من البالغين (إخبار الأطفال بالاستراتيجيات الصالحة للاستخدام).

المصدر: Beiher & Snowman, 2004; Berk, 2006; Blair, 2002; Berliner & Rosenshine, 1987; Bjorklund, 2004; Brown, 1991; Clark & Clark, 1977; Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Feldman, 2001; Gage & Berliner, 1998; Grabe, 1986; Oates & Grayson, 2004; Omrod, 2002; Phye & Andre, 1986; Resnick & Resnick, 1992; Slavin, 2005; Stemberg & Williams, 2001; Winne & Marx, 1987; Woolfolk, 2003.

الشكل أ – ٥ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي ـ التفكير المنطقي

نماذج للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
التفكير الرمزي: القدرة على السيطرة واستخدام الرموز للتفكير. *قم بمراقبة*: استخدام اللغة كأداة للتفكير، واستخدام المادة لترمز لشيء آخر (استخدام العروسة لترمز إلى الطفل)، ولعب الأدوار المختلفة والرسومات الرمزية، واستخدام الرموز المكتوبة كأداة للتفكير واستخدام الأشكال لإعطاء رموز للأرقام.	المعلومات عن السيطرة على الأدوار كجزء من التفكير الرمزي في الشكل أ–٩ تحت عنوان اللعب الاجتماعي الدرامي. معظم الأطفال: • عند عمر عامين يستخدمون اللغة كأداة للتفكير، ويشتركون في اللعب الرمزي. بعضهم قد يقوم بعمل رسومات رمزية. • يستخدمون الرموز المكتوبة ويقومون بتفسير الأشكال بمساعدة المعلم. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يستخدمون الرموز المكتوبة وعمل وتفسير الأشكال.
التصنيف: القدرة على تصنيف المجموعات والأشياء. *قم بمراقبة*: القدرة على التصنيف وإعادة التصنيف التلقائي مع الخصائص المعطاة من المعلم (الحجم ـ اللون ـ الشكل) ولعدة خصائص تلقائية مع أشكال متشابهة وألوان مختلفة. الأطفال قد يستخدمون بعض المبادئ لإضافة مواد وإنشاء نموذجًا بسيطًا ومعقدًا وممتدًا.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يستقرون على استخدام الإسهامات لتكوين المجموعات. • يمكنهم التصنيف بالاعتماد على فكرة واحدة، وقد يقسم ذلك بالاعتماد على وجهات ومنظورات بشكل تلقائي ويمكن تقسيم مجموعات ثانوية يتم تكوينها وعمل نماذج خطية متكاملة. • عند عمر ٦–٨ أعوام، يقسمون المجموعات بالاعتماد على وجهات النظر المتعددة، وفهم العلاقات بين الفصول الكبيرة والفصول الصغيرة والتقسيم القائم على وجهات النظر في نفس الوقت.
حل المشكلات: استخدام المعلومات المتاحة والمصادر والمواد لتحقيق الهدف. *قم بمراقبة*: المخطوطات (وهي السلسلة المتوقعة من الأحداث المطورة من الماضي)، والتحليل (وهو تحديد المكونات والعوامل)، والمقارنات، وتقييم الأفكار، وتحديد المشكلة ووضع الافتراضات. قد يستخدم الأطفال الأشكال والاستراتيجيات التي كانت تنجح في	الأطفال من كل الأعمار يستفيدون من توجيهات المعلم والتي تساعد عندما لا تجدي الحلول. معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٦ أعوام، يستخدمون المخطوطات لحل المشكلات اليومية، وزيادة الافتراضات، ويستخدمون التحليل، وعمل المقارنة، وتقييم الأفكار، وتحديد المشكلات واستخدام الأشكال وطريقة المحاولة والخطأ تلقائيًا. • يقومون بعمل مداخلات معتمدة على القواعد المنطقية، ويتذكرون ما إذا كانوا يحتاجون إلى مزيد من المعلومات لعمل المداخلات الطبيعية. • عند عمر ٧–٨ أعوام، يستخدمون الاستراتيجيات السابقة

الشكل أ – ٥ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي ـ التفكير المنطقي (تابع)

نماذج للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
الماضي ولكنها لم تعد ناجحة الآن. يجب التفكير في استراتيجيات بصوت عال، والعمل على استراتيجيات الخلفية مع البدء بالحل لرؤية إذا كان ذلك يماثل استخدام المحاولة والخطأ وتقليل المشكلة إلى مشكلات أصغر.	وقواعد الافتراضات والمحاولة والخطأ لتقليل حجم المشكلات الكبيرة إلى مشكلات أصغر. • عند عمر ٥ أعوام، بدعم من المعلم، يستطيعون الاشتراك بصورة أكبر في المهارات المعرفية الميتافيزيقية مثل التفكير في عملية حل المشكلات، وتوضيح الأسئلة، والتخطيط للحل والخطأ والفهم.
المحادثات: كل مهام المحادثات تشتمل على المواد من نفس الخصائص المادية (رقم وحجم ووزن وطول ومساحة) التي يتم ترتيبهم أمام الطفل ليبدو مختلفاً. *قم بمراقبة*: الاستجابات طبقاً مهام بياجيه أو الطريقة التي يلعب بها الأطفال مع الحجم أو الكمية، وتبرير الإجابة، وعدد المحادثات (حيث إن عدد المواد لا يتغير عند ترتيب المواد بوجه مختلف، يجلس واحد في مجموعة ويجلس الآخر في صف)، والطول (حيث إن الطول لا يتغير حتى وإن تم ترتيب المواد بشكل مختلف)، والسائل (وهو إن حجم السائل في حاويات يبدو مختلف) والحجم (حجم الطمي في الكرتين لا يتغير حتى وإن كانت الكرات تبدو مختلفة؛ واحدة في شكل كرة والأخرى تبدو في شكل ثعبان).	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٥ أعوام، لا يستطيعون إجراء المحادثات، ويضيعوا مادة أو مجموعة مواد. البحث الحالي يشير إلى أن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات لا يستطيعوا تبرير إجاباتهم. • عند عمر ٦–٨ أعوام، يناقشون الطول، والعدد، وكمية السائل والتبريرات النموذجية مثل (أنت لا تضيف أو تأخذ أي شيء، أنت تحركهم فقط من مكان لآخر؛ فلا يهم كيف قمت بترتيبهم فهم يبدون كما هم؛ إنهم يبدون مختلفين ولكنهم متماثلين).

المصدر: Baumeister & Vons, 2004; Beihler & Snowman, 2004; Berk, 2006; Bukatko & Daehler, 2003; Bjorklund, 2004; Blair, 2002; Bronson, 2000; Charlesworth, 2003; Clark & Clark, 1977; Cole, Cole, & Lighfoot, 2004; DeVries, Zann, Hildebrand, & Edmiaston, 2000; Dutton, 1991; 1963; Gage & Berliner 1998; Ginsberg & Opper, 1988; Hetherington, Park, Gauvain, & Locke, 2005; Hoff, 2004, Kamii & Rosenblum, 1990; Olds, & Feldman, 2004; Ormrod, 2002; Phye & Andre, 1986; Schultz, Colarusso, & Strawderman, 1989, 2005; Tharp & Gallimore, 1988; Wadsworth, 1978, 2003.

الشكل أ – ٦ دليل التقييم والتحليل: التطور اللغوي ـ اللغة الشفهية

أمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
علم الصوتيات: القدرة على نطق الكلمات وفهم أصوات الكلام. *قم بمراقبة:* النطق، وحذف الأصوات واستبدال الأصوات.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يكررون الحروف الساكنة في كلمات متعددة المقاطع (Cookie بدلاً من gcge)، وحذف المقاطع غير المضغوطة في النطق (banana ➜nana) وإحلال الحروف المطولة بحروف ساكنة واقفة مثل (Sea ➜Tea) ، وتبديل الأصوات المائية (L و R) مع الحروف (W و G)، وتقليل المجموعات الساكنة (Play➜Pay) ونطق الأصوات المتحركة بصورة صحيحة. • عند عمر ٤–٥ أعوام، يكون لديهم بضع أخطاء قليلة في النطق، وتبديل الأصوات المائية ونطق (K "Cat") . • عند عمر ٧–٨ أعوام، يصلون إلى مستوى ١٠٠% ذكاء وينطقون معظم الحروف.
مفردات اللغة: وهي فهم معاني الكلمات والجمل. ونوع المفاهيم الرئيسية تم مناقشتها في الشكل أ–٣. *قم بمراقبة:* استخدام وفهم معنى الكلمات والجمل والمعنى الأدبي المجرد، واستخدام النكت والفكاهة.	مستوى التلقي وكلمات الموضوعات الإنشائية يكونوا أكبر، مثال: الأطفال في عمر الثالثة والرابعة لديهم ١٥٠٠ كلمة، ويعبرون عن ٦٠٠ إلى ١٠٠٠ كلمة. معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يفهمون ضمائر الملكية والأفعال الشائعة والصفات ووظائف الأسماء. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يفهمون أوامر معقدة ثلاثية الخطوات، ويفسرون الكلمات بالمعنى الحرفي ("إنه شخص بارد" أي إنه يشعر بالبرد). • عند عمر ٣–٥ أعوام، يفهمون الطرق المهذبة في السؤال ("هل يمكن أن تجلس من فضلك؟"). • عند عمر ٥–٦ أعوام، يفهمون الكلام غير المباشر مثل ("الجو بارد في الخارج" أي أن الجو بارد بجوار النافذة)، ويفسرون الكلمات بصورة واقعية ("إنه شخص بارد" أي إنه لا يظهر عواطفه). • عند عمر ٦–٧ أعوام، يستطيعون استخدام النكات القائمة على المعاني المزدوجة للكلمات، ويعرفوا الفرق بين الأفعال مثل (يوعد ويخبر).
القواعد النحوية: هي القدرة على استخدام قواعد النحو لإنتاج جملة. *قم بمراقبة:* عدد الكلمات المستخدمة في الجملة وأنواع الكلمات المستخدمة، وهل هي أسماء	• عند عمر ٢–٣,٥ أعوام، يستخدمون زمن المضارع المستمر، وحروف الجر (على، في)، والأسماء الجمع (كلاب)، وفعل يكون مع الصفات (إنه يكون شخص مرح)، والحروف (في، من، إلى)، والجمل الوصفية (كتاب الكلاب)، والحروف المتحركة، والأفعال الماضية المعتادة،

الشكل أ – ٦ دليل التقييم والتحليل: التطور اللغوي ــ اللغة الشفهية (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
أو ضمائر أو أفعال أو صفات المذيل، وزمن الفعل المستخدم وهل هو مضارع أو مضارع مستمر أو ماضي بسيط أو مستقبل، واستخدام النفي وأنواع الأسئلة المختلفة والسؤال المذيل، والروابط بين الجمل، والجمل الفعلية، والمبني للمجهول والضمائر والمدلولات.	وزمن المضارع، وبعضهم يستخدمون النفي والأسئلة. • عند عمر ٣-٤ أعوام، يستخدمون الجمل المعقدة والجمل المحتوية على أدوات الاستفهام، ومعظمهم يستخدمون أشكال السؤال باستخدام الأفعال المساعدة. • عند عمر ٤-٥ أعوام، يستخدمون الكلمات المكونة من ٣ أو ٤ مقاطع، ومزيد من الصفات والأفعال والروابط. • عند عمر ٥ أعوام وما فوقه يستخدمون الجمل الأكثر تعقيدًا والتي تتكون من أكثر من ٦ كلمات، ويستخدمون الضمائر والمبني للمجهول والأسئلة غير المباشرة، وتتنوع بناءات القواعد للتعبير عن نفس الفكرة ويستخدمون النحو بإدراك وقدرة على شرح ما إذا كان الشيء صحيح أو خطأ.
مهارات المحادثة: وهي القدرة على التواصل الكفء والملائم مع الآخرين. *قم بمراقبة*: عدد المرات التي يأخذ فيها الأطفال دورًا في الحديث، والحساسية لاحتياجات المستمع، وتوضيح الجمل غير الواضحة، والتعديل في سياق الكلام، وطريقة تقديم محاور المحادثات، والقدرة على فهم الفرق بين الضحك والسخرية واستخدام الأشكال المختلفة للحديث مثل (الطلبات المهذبة والأشكال غير المباشرة واللغة العامية).	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام، يستطيعون إجراء محادثة بين طرفين، وتغيير نمط الصوت عندما يمثلوا دور الطفل الصغير واستخدام اللغة كأداة. • عند عمر ٣-٤ أعوام، يستطيعون تكوين محادثات بين ٣ إلى ٤ أشخاص، وفهم محتوى الأسئلة غير المباشرة، والطلب من الآخرين، وتوضيح جمل غير واضحة، وتغيير نمط الحديث عند القيام بأدوار مختلفة (مثل: الدكتور والأب والأم)، واستخدام الأشكال المهذبة، ومراقبة المحادثات، وتقديم التعليقات وإنشاء صور للعب. • عند عمر ٥ أعوام يستطيعون الدخول في محادثات أكثر تعقيدًا، وتغيير الحديث بتغيير الموضوع تدريجيًا، واستخدام اللغة العامية مع الأقران، والاستجابة لطلبات البالغين، واستخدام المؤشرات في الحديث للتعديل والتوصيل والحفاظ على الوضع الاجتماعي، وتعديل الحديث المعتمد على حاجة المستمع وذلك يكون أكثر تعقيدًا عند استخدام اللغة كأداة.

المصدر: Adger, Snow, & Christian, 2002; Berk 2006; Blank, & Rose, & Berliner, 1978; Cazden 1972, 2001; Charlesworth, 2003; Clark & Clark, 1977; Cole, & Lightfoot, 2004; DeVilliers & DeVilliers, 1978; Genishi, 1987, 1988, 1992; Gleason, 2004; Hoff, 2004; Linforsk 1987; Locke, 1993; Menyuk, 1988; Messer, Messer, 1995; Owens, 2004; Petty, Petty, & Salzer, 1989; Roskos, Tabors, & Lenhart, 2004; Schaefer, Staub, & Smith, 1983; Trawick-Smith, 2005; Tough, 1977; Woolfolk, 2003.

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
مفاهيم الطباعة ونشر الكتب: فهم كيفية نشر وطباعة الكتب. *قم بمراقبة*: طريقة حمل الأطفال الجيدة للكتاب وقلب الصفحات (بدون ثنيها)، مع الانتقال من أول الكتاب إلى آخره ومعرفة قدرة الأطفال على تحديد غلاف الكتاب ونهايته والإشارة إلى الصور المطبوعة في الكتب والتفرقة بين المادة المطبوعة وبين الصور، وأن المادة المطبوعة يتم قراءتها. بالإضافة إلى الإشارة إلى خط الطباعة (القراءة من "اليمين إلى اليسار" ومن "أعلى إلى أسفل" والانتقال بين السطور) ثم مدى استيعاب ماهية الطباعة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يستطيعون الإمساك جيدًا بالكتاب. • يستطيعون معرفة الكتاب عن طريق غلافه. • يستطيعون قلب الصفحات بحرص. • يفرقون بين الطباعة والصور. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يتعرفون على الطباعة البيئية. • يستطيعون معرفة أن الطباعة هي تحويل الكلمات المنطوقة إلى كلمات مكتوبة. • يتظاهرون بالقراءة؛ يقلبون الصفحات، ويضعون أسماء للأشياء.... • عند عمر ٤–٥ أعوام، يقومون بالإشارة إلى النص عندما تطلب من أحدهم أن يقرأ. • يفهمون معنى "بداية الكتاب" ونهايته وغلافه. • يشيرون بأصابعهم إلى الكلمات التي يقرءونها. • يقرءون النصوص المعروفة لديهم بسلاسة. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يشيرون إلى أي كلمة بدقة وتركيز إذا كان هذا النص من إنتاجهم. • يعرفون من هو المؤلف والمعلق وما هو العنوان. • يعرفون أن تغير حجم الخط لا يؤثر على طريقة القراءة ولا مكان الكلمة. • يميزون بين الحرف والكلمة ويستطيعون تحديد كل منهم، إذا طلب منهم ذلك. • في الصف الأول، ينتقلون من القراءة السريعة إلى القراءة الصحيحة.
معرفة علم الأصوات: *قم بمراقبة*: المعرفة الصوتية – معرفة أن الكلمة المنطوقة مكونة من أصوات وعدد هذه الأصوات والقدرة على تحديد الوحدات الصوتية بالترتيب (الحروف الهجائية) وموقعها والقدرة على إدراك التشابه بين هذه الوحدات أو محوها أو استبدالها وتحديد المقاطع بالكلمة وتحديد الكلمات البسيطة في الجملة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٤ أعوام، يلاحظون تكرار الأصوات في اللغة. • ينتبهون للأصوات الافتتاحية والمتناغمة. • يستطيعون عد الأصوات بالكلمة. • عند عمر ٤–٥ أعوام، يمكنهم استخلاص الصوت الأول بالكلمة. • يمكنهم تحديد النغمات في عدة كلمات داخل قصيدة. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يمكنهم استخلاص الصوت الأول والأخير ثم الأصوات الوسطى في كل كلمة. في بداية الأمر، لن يكون هناك ترتيب ثم سيقومون بإتباع الترتيب الهجائي. • يمكنهم عد مقاطع الكلمة.

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة (تابع)

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
	• يمكنهم عد الكلمات داخل الجملة. • يمكنهم نطق الكلمة بدون أول حرف أو أول مقطع. • يمكنهم استخدام كلمة منطوقة كوحدات صوتية أو مقاطع منفصلة في إعادة تكوين الكلمة. • يستطيعون تكوين كلمة متناغمة. • عند عمر ٦–٧ أعوام، يستطيعون معرفة عدد مقاطع الكلمة. • يمكنهم دمج الوحدات الصوتية في معظم الكلمات ذات المقطع الواحد.
معرفة حروف الهجاء والطريقة الصوتية فى تعليم القراءة وفهم مغزى النص: *قم بالمراقبة لفهم ما إذا كان الطفل يستطيع:* تحديد الحروف في السياقات المألوفة (اسم، كتاب مألوف، طباعة في البيئة وما قاموا بكتابته) ولاحقاً قم بذلك في السياقات المعرفة في نطاق أصغر (الكتب غير المعروفة)؛ ومعرفة الحروف العليا والسفلى على أزرار لوحة المفاتيح في الحاسب الآلي، وتحديد أصوات الحروف وإدراك واستخدام نماذج الكلمة واستراتيجيات الطريقة الصوتية في تعليم القراءة لفهم مغزى الكلمات، وإدراك الكلمات المألوفة بمجرد رؤيتها، وقراءة الكلمات ذات المقاطع المتعددة، ثم قراءة الكتب الخاصة بهذا الصف.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٤ أعوام، يتعرفون على أحرف أسمائهم وأسماء أصدقائهم ورموز الطباعة. • يعرفون أن الحروف هي نوع خاص من المقاطع أو الرسوم المرئية التي يمكن تسميتها. يمكنهم أن يشيروا إلى حرف محدد في الصفحة. • يعرفون عشرة أحرف من الحروف الهجائية، بداية بأحرف أسمائهم. • يرتبكون بين أحرف مثل (ت، ث و ج و خ) أو في كتابة الأرقام بالأحرف. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يعرفون الحروف العليا والسفلى في الطباعة. • يعرفون تسلسل الحروف الهجائية. • يدركون الكلمات المألوف رؤيتها (مثل: أنا ـ أنت..) • عند عمر ٦–٧ أعوام، يدركون شكل الكلمات. • يفهمون مغزى الكلمات المكونة من مقطع واحد باستخدام نماذج الكلمة. • يستطيعون قراءة من ٣٠٠ إلى ٥٠٠ كلمة بسيطة والتي يسهل فهم معانيها. • عند عمر ٧– ٨ أعوام، يفهمون معنى الكلمات متعددة المقاطع. • عند عمر ٨–٩ أعوام، يستخدمون كل سبل التحليل البنائي للكلمات لفهم معناها.
الكتابة: *قم بالمراقبة لمعرفة:* الاختلاف بين الرسومات العشوائية والكتابة والنماذج التي تشبه الأحرف واستخدام الصور	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يستخدمون الطريقة العشوائية للكتابة وللرسم. • عند عمر ٤–٥ أعوام، يكتبون رسائل كجزء من لعبة

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة (تابع)

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
لتوضيح الأفكار وكتابة أسمائهم وكتابة الكلمات الأخرى واستخدام أساليب الهجاء المبتكرة ونماذج الكلمات المختلفة والكتابة بطرق أكثر تعقيدًا كإجابة على الأسئلة أو كجزء من نص.	للتواصل مع الآخرين. • يفرقوا بين الكتابة والرسم. • يستطيعون كتابة اسمهم الأول. • قد يقومون بنسخ الكلمات المألوفة وأسماء أصدقائهم وغير ذلك. • يؤلفون القصص، ويبطأون من سرعة حديثهم ليستطيع أي شخص كتابة ما يقولونه. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يكتبون الأحرف العليا والسفلى. • يستخدمون أساليب تهجي مبتكرة. • يستطيعون كتابة اسمهم الأول والأخير. • يمكنهم كتابة ما يُملى عليهم. • عند عمر ٦–٧ أعوام، يؤلفون قصص بسيطة ويجيبون الأسئلة التي تدل على مدى استيعابهم لكتاب قرأوه. • يستطيعون التهجي بطريقة تقليدية ويستخدمون القواعد الصوتية للتهجي. • يستخدمون علامات الترقيم. • عند عمر ٧–٨ أعوام، يستطيعون تهجي الكلمات التي تعلموها بطريقة صحيحة واستخدام نماذج التهجي في الكتابة. • يمكنهم نطق كل الأصوات داخل كل كلمة. • يستطيعون استخدام نماذج اللغة الرسمية في نفس الوقت مع نماذج اللغة الشفهية في الكتابة. • يمكنهم إيضاح وإعادة تنقيح ما كتبوه عن طريق المساعدة. • يكتبون مختلف النصوص: قصص روائية وتقارير المعلومات.
فهم النصوص: *قم بمراقبة:* القدرة على الاستماع إلى القصة وفهمها. والقدرة على إعادة سردها وتوقع أحداثها وتلخيصها بدقة، والقدرة على تحديد عناصر بناء القصة (البداية، الوسط، النهاية)، والمعرفة بالقواعد النحوية الخاصة بالقصة والشخصيات والمشكلة التي تم حلها، إلى آخره والقدرة على تعديل مسار القصة والتوقع بالتغيرات التي قد تتعاقب.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يستمعون إلى القصص. • يعلقون على الشخصيات والصور في الكتاب الذي قرأوه. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يربطون المعلومات والأحداث بحياتهم الخاصة وذلك عند الاستماع لقصة ما. • يظهرون فهم للمعنى الحرفي للقصة عند سردها عليهم، ويستطيعون الإجابة على وطرح الأسئلة الخاصة بذلك المعنى. • إذا طلب منهم إعادة سرد القصة فيمكنهم فعل ذلك، وقد يكون ذلك بدون ترتيب للأحداث. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يمكنهم إعادة القصص بدقة.

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة (تابع)

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
	• يمكنهم تحويل القصة أو أجزاء منها إلى عمل درامي. • يمكنهم الإجابة على الأسئلة الخاصة بعمل توقعات بسيطة بناءً على القصة والاستنتاجات الخاصة بها. • عند عمر ٦–٧ أعوام، يمكنهم مناقشة المعرفة السابقة المتعلقة بالقصص الواقعية. • يمكنهم مناقشة إجابات أسئلة مثل "كيف"، و"لماذا" و"ماذا لو" والمتعلقة بالنص. كما يستطيعون احتواء عناصر بناء القصة في إعادة سردها، مثل الظروف والموضوع وحلقات العقدة الدرامية والحلول. • يمكنهم التجاوب مع النص ذو التعليقات والأسئلة التفسيرية. • يمكنهم ربط ومقارنة المعلومات في النصوص الواقعية. • عند عمر ٧–٨ أعوام، يمكنهم تحديد كلمات معينة تدل على استيعابهم للمشكلة. • يمكنهم تلخيص النقاط الأساسية في القصص الخيالية والواقعية. • يمكنهم تحديد الموضوعات في الأعمال الخيالية. • يمكنهم البدء في التفريق بين السبب والنتيجة، والحقيقة والرأي، والفكرة الأساسية والأفكار الداعمة في القصة.

المصدر: Adams, 1980; Applebee, 1978; Bertelson, 1986; Bodrova, Leong, Paynter, & Semenov, 2000; Clay, 1991; Daniels, 1992; Dickenson, McCabe, & Clark-Chiarelli, 2004; Gentry, 1982; Goodman, Goodman, & Hood, 1989; Lapp et al., 2004; Lonigan, 2003; McGhee & Richgels, 1990; Morrow, 2004; National Reading Panel, 2000; Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000 Owocki, 1999; Paynter, Bodrova, & Doty, 2005; Peterson, 1995; Raines, 1990; Rhodes & Shanklin, 1993; Rodari, 1996; Roskos, Tabors, & Lenhart, 2004; Schickedanz, 1999; Schickedanz & Casbergue, 2004; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Snow, Griffin, & Burns, 2005; Sulzby, 1990.

الشكل أ – ٨ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي – الاجتماعي والتطور الشخصي

أمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
مفهوم الذات: وصف الطفل لذاته. *قم بمراقبة:* القدرة على التفريق بين الأفكار الخاصة، وتخيل الأفكار العامة، ووصف الذات في ظل كل من الخصائص المادية والنفسية والعاطفية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٤–٧ يفرقون بين الذات الداخلية، والأفكار الخاصة، والعالم الخارجي، ووصف الذات في ظل الخصائص المادية والعاطفية، والسلوك النموذجي والحالات العاطفية. • عند عمر ٧ أعوام وما فوقه يصفون الذات في ظل الخصائص النفسية (الأمانة والثقة)، والعاطفية (سعيد ومتقلب المزاج)، ومجموعة معقدة من الصفات، يستخدمون المقارنات الاجتماعية والمساهمة في الخصائص الذاتية للذات وللآخرين.
التقدير الذاتي: تقييم مفهوم الذات. قد يكون ذلك مرتفعًا حيث يرى الأطفال أنفسهم في ضوء إيجابي، والرضا بمصادر القوة الخاصة وتقبل نقاط الضعف الخاصة. وقد تكون قليلة حيث يرى الطفل ذاته في ضوء سلبي. *قم بمراقبة:* وصف الذات في ظل القبول الاجتماعي، والمهارة الجسدية والمعرفية والاجتماعية والتقييم الإيجابي والسلبي للخصائص.	معظم الأطفال: • عند عمر ٤–٦ أعوام يقومون بالتقدير الذاتي في ظل القبول الاجتماعي (هل يحبونني الناس؟) والمهارة، ويميلوا إلى تقييم الذات بصورة متزايدة للغاية في كل النواحي. • عند عمر ٧–٨ أعوام يقيمون الاحترام الذاتي في ظل المهارات المعرفية والأكاديمية والاجتماعية، وعرض إحساس التقدير الذاتي، ويظهروا قليل من الاحترام الذاتي، والكلي في هذا العمر، وبعد فترة من الانحدار يزيد الاحترام الذاتي مرة أخرى.
دوافع الإنجاز: الهدف تقييم أداء الفرد ضد مقياس التميز. نموذج لدافع المعدل، والرغبة في النجاح، والرغبة في أداء ذلك جيدًا، والاختيار والتحدي ولكن ليس المهام الصعبة والمستحيلة. *قم بمراقبة:* المجهودات لتحقيق التميز، واختيار التحدي ولكن ليس المهام الصعبة والمستحيلة، والسيطرة على المجهودات في كل المحاور والموضوعات.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٥ أعوام يعرفون النجاح والفشل، ويبدأون في التعرف على الأسباب، واختيار المهام السهلة، وتتقدم قدراتهم الخاصة، وتحديد صعوبات المهمة، والإيمان بأنهم يتعلمون إذا حاولوا بجهد أكبر ويحتاجون المساعدة في وضع الأهداف الحقيقة العقلية قصيرة المدى. • عند عمر ٥ أعوام يرون قدراتهم بصورة واقعية، ومستويات الإنجاز، ويقارنون أدائهم الخاص بالأطفال الآخرين. • يحددون المستويات المرتفعة لدافعية الذات والشعور بالقلق من الفشل. • يحتاجون. للمساعدة في وضع الأهداف قصيرة المدى الواقعية. • يستطيعون تطوير نماذج موجهة للسيطرة (يرجعون النجاح للقدرة والفشل لنقص الجهد)، ويضعون نماذج اختيارات القلق.

الشكل أ – ٨ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي – الاجتماعي والتطور الشخصي (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
التطور العاطفي: قدرة الأطفال على الشعور، والوصف، وتنظيم المشاعر والقدرة على تحديد عواطف الآخرين. *مراقبة:* المشاعر المعبرة في المواقف المختلفة (المواقف السعيدة، والمواقف المحبطة)، والقدرة على تنظيم المشاعر للذات وللآخرين بالكلمات (أنا أشعر بالسعادة، وهو يبدو حزينًا).	معظم الأطفال: • عند عمر ٣ أعوام يصفون المشاعر الرئيسية (حزن وسعادة وخوف). • يمكنهم التعلم من خلال المدلولات الاجتماعية (قراءة مشاعر الآخرين). • ينظمون تعبيرات الوجه (حزن وخوف وسعادة). • يبدأون في إخفاء المشاعر، ووصف سبب، ونتائج العواطف يقللون من الضغط والسلوك المتصل. • يستخدمون الأدلة المتعددة لتقييم مشاعر الآخرين، ويعرفون أن سبب المشاعر قد يكون داخليًا وغير ظاهر لشخص آخر. • يعرفون أن شخص ما قد يخبئ المشاعر. • يستطيعون كتب المشاعر مثل الغضب. • يعرفون أن المشاعر تخبو مع الوقت، ويمكن التحكم فيها بالأفكار. • عند عمر ٨ أعوام يفهمون المشاعر المختلطة (مثل الشعور بالسعادة والحزن في نفس الوقت).
تنظيم التطور الذاتي والاجتماعي والعاطفي: *مراقبة:* علامات التحكم الذاتي والعاطفي، واستخدام اللغة للتحكم في المشاعر، والقدرة على الالتزام لقواعد الفصل المدرسي، والحفاظ على الجهد بالرغم من الفشل والاهتمام بالنجاح والفشل في المهام الأكاديمية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٥ أعوام يكونون قادرين على التحكم في المشاعر. • يمتنعون عن السلوكيات الممنوعة. • يستخدمون اللغة للتحكم في مشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين (قول لا بدلاً من الضرب). • يكونون قادرين على الحفاظ على التفاعلات الاجتماعية متضمنة المفاوضات والمساومات حول أمنياتهم ورغباتهم الخاصة . • عند عمر ٥–٨ أعوام يستخدمون الاستراتيجيات لتنظيم الذات. • يكونون قادرين على التحكم بالذات بإدراك. • يستخدموا الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة بدلاً من المشاعر. • يربطوا بإدراك السلوكيات الاجتماعية معًا.

المصدر: Baumeister & Vons, 2004; Bamett & Zucker, 199; Berk, 2006; Blair, 2002; Bodrova & Leong, 2006; Bronson, 2000; Charlesworth, 2003; Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Curry & Johnson, 1990; Damon, 1977; Damon & Eisenberg, 1998; Denham, 1998; Eienberg & Fabes, 1998; Harter, 2001; Johnson, Christie, & Yawkey, 1987; Ladd, 1990; Lefreniere, 199; Masten, 1989; Mergendoller & Marchman, 1987; Ormrod, 2002; Rogers & Sawyers, 1988; Samuels, 1977 Slavoey & Sluyter, 1997; Stipek, 2000; Selman, 1989.

الشكل أ – ٩ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي – الاجتماعي والتطور الاجتماعي

الأمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
علاقة الأقران: نوع تفاعل الأطفال مع أقرانهم في العمر. *قم بمراقبة:* حجم التفاعل الإيجابي (مشاركة ومحادثات ومبادرة واستجابات)، والتفاعلات السلبية (رفض طلبات الآخرين) واللعب الموازي، واللعب المنفرد، واللعب الجماعي، والتفاعلات الطبيعية للعب (اللعب الجسدي الذي ينتهي بالتبادل الإيجابي وبدون عدوانية) وسلوك المساعدة.	عند كل الأعمار، يؤثر حجم المجموعة في التفاعلات. فالمجموعة أقل من خمسة هي الحجم الأمثل للأطفال تحت عمر الخامسة. وتقبل الأقران يتصل بالتعديلات العاطفية الإيجابية لكل الأعمار. معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٤ أعوام يكون لديهم تفاعلات مميزة بنسب مرتفعة من الإيجابية والسلبية، والاشتراك في اللعب الموازي والفردي والاجتماعي، والبدء في الموازنة بين القيادة مع الآخرين والاشتراك في أخذ الأدوار. • عند عمر ٤-٥ أعوام يكون لديهم معدلات إيجابية أكثر من التفاعلات السلبية، والتغييرات الشفهية، والتفاعلات المتصلة المدمجة والاشتراك في اللعب الاجتماعي مع اللعب الفردي والموازي والاجتماعي. • عند عمر ٥ أعوام وما فوقه يكون لديهم مستويات مرتفعة من التفاعلات الإيجابية، والاشتراك باللعب الاجتماعي مع بعض اللعب الموازي والاجتماعي، ولديهم تفاعلات محكومة عن طريق المحاور الاجتماعية مثل المشاركة، ويكونون أكثر حساسية تجاه الحفاظ على المحادثات، واحتياجات الآخرين ويكونون قلقين من كونهم بمفردهم.
الصداقة: هي العلاقات الخاصة مع فرد أو فردين. *قم بمراقبة:* الأطفال التي غالبا ما يلعبون معهم، ويختارون بعضهم البعض، ويتحدثون عن كونهم أصدقاء، وطول الصداقة، وهل هي مؤقتة أو مستمرة، وفهم الأطفال لمعنى الصديق. وبعد سؤالهم عن كيفية قيامهم بتكوين صداقة كيف كان رد الطفل؟ وهناك ٦ عمليات اجتماعية تتصل بتكوين الصداقة: التواصل بوضوح، وتبادل المعلومات والأفكار، ووضع الأساس المشترك، وتحديد الصراعات والتعامل معها بنجاح، وإظهار التبادل الإيجابي والكشف عن معلومات الذات.	إن الحساسية والألفة هي ملامح للصداقة ولكنها ليست مجسمة للأطفال صغار السن. في جميع الأعمار يعطي الأطفال تقوية إيجابية، ويكون لديهم تفاعلات أكبر وعواطف أكثر تعبيرًا مع الأصدقاء، ويستخدمون كل العمليات الستة في تكوين الصداقة عند عمر الرابعة. • عند عمر ٢-٦ أعوام يكون لديهم صداقات قد تكون مؤقتة أو مستمرة ولديهم خلافات حول المكان والمساحة ويقومون بحلها عن طريق السلوك العدواني. • عند عمر ٥-٧ يصفون الصداقة كأمر مادي ونشاط يعتمد على مشاركة الأفكار. ويكون لهم صداقات غير مستمرة، ويكون لديهم خلافات عندما لا يتفقون مع أحد الأطفال، ويميلوا إلى تكوين صداقات مع نفس الجنس. • عند عمر ٨-١٢ يصفون الصداقة كثقة وألفة، ومشاركة في المشاعر، وتقديم الدعم الثنائي (يتشارك الأطفال في المشكلات الشخصية)، وتتواجد العلاقات طويلة الأمد أكثر من ذي قبل، ويكون لديهم خلافات حول الغيرة وكسر الثقة والثرثرة، ولديهم خلافات لا تنهي الصداقة وتعترف بأن الثقة تم كسرها لتصليح الصداقة وتعبر عن عدم التوافق مع الأصدقاء أكثر من الأطفال الآخرين.

الشكل أ – ٩ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي ـ الاجتماعي والتطور الاجتماعي (تابع)

الأمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
إتباع وجهة النظر: القدرة على اتخاذ دور وموقع شخص آخر وتبني أخذ أكثر من وجهة نظر في نفس الوقت. *قم بمراقبة*: المواقف التي من خلالها يصف الطفل تبني أخذ وجهات النظر والاستجابات التي تظهر أن الطفل قد يتبني وجهات نظر شخص آخر، ومناقشة وجهات نظر الآخرين في القصص والتعريف بأن الآخرين قد يفكروا ويشعروا بالاختلاف، والتطلع لتفكير ومشاعر الآخرين، ووضع الذات في الأدوار المختلفة والتقييم من خلال كل وجهات النظر.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٥ أعوام يفشلون في التفريق بين التفسيرات الخاصة وتفسيرات الشخص الآخر. • عند عمر ٤–٧ يدركون أن هناك وجهات نظر ومشاعر للآخرين لأنهم في مواقف مختلفة ولديهم معلومات مختلفة. • عند عمر ٦–١٢ أعوام يدركون أن كل شخص لديه وجهة نظر مختلفة ومعرفة كيف يؤثر تفكير الآخرين على وجهات نظرهم وإمكانية تبني وجهة نظر شخص آخر وتوقع رد فعله.
التعاطف: هو قدرة الأطفال على الإحساس بنفس المشاعر والاستجابة لمشاعر شخص آخر. *قم بمراقبة*: المواقف التي من خلالها يساعد الطفل الشخص الآخر، والتي من خلالها يتحدث الطفل عن احتياجات الآخرين واستجابات الأطفال نحو الجمل العاطفية التي يقولها البالغين أو الأطفال الآخرين، وإجابات الأطفال للأسئلة (لماذا تساعد الأفراد الآخرين؟) والاستجابة للقصص حول التعاطف.	إن إعطاء النماذج والتدريس المباشر لديه تأثير إيجابي على التعاطف في كل الأعمار. معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٥ أعوام يستجيبون بصورة عاطفية للآخرين بالاعتماد على الاهتمام الذاتي ومشاعر التعاطف البسيطة، وتقديم المساعدة لشخص آخر حتى وإن لم تكن هناك ضرورة لذلك. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يكون لديهم مشاعر للتعاطف القائم على تصورات الخير والشر، والاهتمام بالموافقة، والاستجابات العاطفية في تخيل ما يشعر به الآخرين، والاستجابة إلى مشاعر الآخرين والسؤال قبل التصرف إذا كانت المساعدة المطلوبة أم لا.
مهارات حل المشكلات الاجتماعية: القدرة على ابتكار وتنفيذ عدة حلول ممكنة للمشكلات الاجتماعية. *قم بمراقبة*: المواقف التي من خلالها خلافات يكون لدي خلافات، وكيف يتم التعامل مع الصراعات، والاستجابة للمشكلات النموذجية للفصل المدرسي، وعدد ونوعية الاستراتيجيات والقدرة على الاندماج مع التفاعل الاجتماعي.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٥ أعوام يستخدمون الاستراتيجيات وهي أمور محفزة وتعتمد على احتياجاتهم الخاصة. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يبتكرون عدة حلول أكثر من الأطفال صغار السن، ويكون لديهم استراتيجيات تهتم باحتياجات الآخرين، ويبتكرون عدة حلول قائمة على توافق هذه الاحتياجات، ويفسرون الأدلة الاجتماعية أكثر مما يفعل الأطفال الأصغر عمرًا. كذلك فهم يقيمون الجودة الإستراتيجية أكثر مما يقوم به الأطفال الأصغر عمرًا، ويدخلوا مجموعة اجتماعية بالاندماج مع الآخرين.
العدوانية : وتنقسم إلى: جسدية (ضرب ودفع وركل)، وشفهية (سب وإهانة)، ويدوية (الصراع على لعبة أو مكان أو اهتمام) والعداء (عن	تعد العدوانية المتطرفة سمة بارزة عند كل من الأولاد والفتيات وتزداد عند عمر العاشرة وترتبط برفض الأقران، ومستويات الإنجاز القليلة، والسلوك المشين للأطفال ذوي المشاعر العدائية. قد يسئ الأطفال ذو العدوانية الكبيرة تفسير الأدلة الاجتماعية

الشكل أ – ٩ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي – الاجتماعي والتطور الاجتماعي (تابع)

الأمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
طريق إصابة الأشخاص الآخرين) ونوع العداء، ونموذج السلوك(مع من، ومتى تحدث العدوانية) وأسبابها.	وقراءة القصد العدائي داخل التفاعلات الاجتماعية. معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يقومون بإظهار العداء الجسدي باستخدام الأدوات، ويظهرون عداء مع الأطفال الذين يتعاملون معهم. يقوم الأولاد بإظهار واستقبال السلوك العدائي أكثر من الفتيات. • عند عمر ٤–٥ أعوام يساهمون في العداء الشفهي والجسدي، ويشتركون بصورة أقل في العداء بالأدوات. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يشتركون في السلوك العدواني بصورة أقل من الأطفال صغار السن ويظهر عندهم العداء الشفهي (إطلاق الأسماء السيئة والسب).
الوظائف في المجموعات التعليمية: *قم بمراقبة:* المهارات الاجتماعية العامة، والقدرة علي تكوين المجموعة المتعاونة، والبقاء مع المجموعة، والتطوع بالأفكار للآخرين، وتدعيم قبول أفكار الآخرين (استخدام المدح وليس نقد الأفراد)، وإعطاء الأسباب الدبلوماسية لعدم استخدام الأفكار، وأخذ المسئولية لعملهم الخاص، ومقاومة التحكم في المجموعة، وعمل المهام الأخرى، وزيادة تحفيز المجموعة عندما تكون الدافعية قليلة وتلخيص الأفكار (البحث عن الدقة ومناقشة الأفكار).	لا يوجد نماذج تطورية لهذا المحور ومع ذلك فكثير من أشكال السلوك يتصل بالمستويات المتقدمة لأخذ وإتباع وجهات النظر، والتعاطف، وعلاقات الأقران، وحل المشكلات الاجتماعية. بالإضافة لذلك، فإن المستوي المعرفي للأطفال وتطور اللغة يزيد قدرة الطفل على التعلم في المجموعات المتعاونة. إن جودة التعلم التعاوني والمتصل في المدرسة سوف يختلف عن الذي يتواجد في المدرسة الابتدائية. يحتاج الأطفال صغار السن توجيه أكبر لكيفية توضيح النقد لأنهم قد لا يعرفون كيفية وضع أفكارهم في طريقة مقبولة.
اللعب الاجتماعي الدرامي: تنفيذ الأدوار "الخيالية" اليومية. *قم بمراقبة:* عدد ونوع الأدوار، وعدد الأحداث المنفذة وعدد وطريقة استخدام المواد، ومناقشة اللعب والتعبير عن العواطف واستخدام القواعد بالألعاب.	• اللعب الدرامي الأقل نضجًا لديه أدوار قليلة مع الأحداث القليلة، والأطفال يستخدمون الجمل ووصف اللعب عند الحديث وأثناء اللعب (هذا منزلي... أنا أغسل الأطباق). • واللعب الأكثر نضجًا لديه عدة أدوار، وأحداث، ومواد ومناقشات معقدة (رواية قصة)، وزيادة الأحداث والعروض عن الادعاء، والتغيير في المشاعر العاطفية (ممنوع، مواقف وأفعال غير سارة). • الألعاب القائمة على القاعدة واللعب يظهر عند عمر ٦ – ١١ عام.

المصدر: Arends, 2003; Asher & Renshaw, 1981; Berndt & Ladd, 1989; Barnett & Zuker, 1990; Berk, 2006, Bodrova & Leong, 1998b; Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Damon, 1977; Damon & Eisenberg, 1998; Dunn, 2004; Frost, Wortham, & Reifel, 2001; Hetherington, Parke, Gauvain, & Locke, 2005; Howes, 1980, 1988; Kostelenik, Whiren, Soderman, & Gregory, 2001; Johnson, Christie, & Yawkey, 1987; Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984; Ladd, 1990; Masten, 1989; Ruben, Bukowski, & Parker, 1998; Rogers & Sawyers, 1988; Samuels, 1977, Slavin, 2005; Trawick-Smith, 2005.

الأعلام الحمراء المتطورة للأطفال من عمر ٣ إلى ٥ أعوام*

ما هي الأعلام الحمراء؟

الأعلام الحمراء هي السلوك الذي يحذرك بأن تتوقف، وتنظر، وتفكر، وعند أداء ذلك فقد تقرر أنه لا يوجد شيء تقلق عليه، هناك إرشادات تساعدك على استخدام الأعلام الحمراء بدقة.

- وصف السلوك هي أمور متكررة أحيانًا تحت عدة محاور للتطور، ومن الصعب تقسيم سلوك الأطفال. وظيفتك هي ملاحظة ووصف ما تراه وقد يهمك ولا تحاول أن تقرر إلى مجموعة تتلائم.
- أبحث عن *النماذج والأنماط* ومجموعة الأعلام الحمراء. واحد أو القليل منهم قد لا يتم ملاحظتهم.
- يجب ملاحظة الطفل في مواقف متنوعة لتجد السلوك الذي يهمك.
- يجب مقارنة سلوك الأطفال مع السلوك الطبيعي الذي يشمل الأطفال من ٦ شهور، بالإضافة إلى الأطفال في نفس العمر.

---

*المصدر: A.S Kendrick, R. Kaufman, and K. Messenger (Eds.), (1988). Healthy Young Children: A Manual for Programs, pp. 123-127. Used with permission of the publisher, the National Association for the Education of Young Children. The list is a joint effort of the Administration for Children, Youth, and Families; U.S. Department of Health and Human Services; Georgetown University Child Development Center; Massachusetts Department of Public Health; and the National Association for the Education of Young Children.

- يجب ملاحظة نمو الأطفال من عمر ٣ إلى ٦ شهور، ويجب الاهتمام إذا لم يتطور الأطفال.
- يجب معرفة النماذج الطبيعية للنمو والتطور، فقد يكون علمًا أحمر في أحد الأعمار قد يكون سلوكًا طبيعيًا في عمر آخر.
- يجب الاهتمام بأن تطور الطفل يتأثر بالشخصية والمزاج وبناء الأسرة والثقافة والخبرات والخصائص الطبيعية ومماثلة الطفل والأسرة إلى برنامجك.

الإرشادات والمؤشرات

لا أحد منا يعرف كل المعلومات عن النمو الطبيعي والتطور. ولذلك يجب استخدام كل مصادرك لمساعدتك على التفكير عن الطفل.

- يجب وصف بالتفصيل ما يهمك ولا تحاول أن تستنتج ما يعنيه ذلك لك. وهو أكثر فائدة للآباء وللمرشدين وللأطفال عندما يكون لديهم الوصف وليس النتائج.
- يجب الحديث مع آباء الأطفال.
- يجب الانتظار والمراقبة لفترة إذا لاحظت النمو خلال ٣-٦ شهور الماضية. إذا لم يتم وصف النمو في محاور الاهتمام فهذا هو الوقت لتطلب المساعدة.
- يجب معرفة إذا كنت توصي بتقييم أبعد للمشكلة واهتماماتك التي يتم تحديدها. ويجب مساعدة الطفل والأسرة على البدء في حل المشكلات.

***ملحوظة:* هذه المجموعات تنوي أن ترشد ملاحظات الأطفال في العمر من ٣ إلى ٥ أعوام فقط، وللأطفال الأكبر عمرًا يجب الرجوع إلى إرشادات الدولة أو الحي للمدارس.**

محاور التطور الرئيسية

التطور الاجتماعي ـ العاطفي والذي يحتوي على:

- العلاقات
- الفصل
- المشاركة
- التركيز
- التأثير
- التصور عن الذات
- مستوي القلق
- مستوي الدافعية
- الانتقال

الأعلام الحمراء. يجب التركيز على الطفل الذي يقوم بهذه الأنواع من السلوك، مقارنة مع الأطفال من نفس العمر أو ٦ شهور أكبر أو أصغر، وهي:

- لا يبدو أنه يعرف نفسه كشخص منفصل أو لا يشير للذات بالضمير "أنا"
- لديه صعوبة في الانفصال عن الآباء أو ينفصل بسهولة كبيرة
- يكن قلقًا وغير هادئ ولا يرتاح ولا يمكن أن يُصاب بالاتساخ أو يصبح فوضوي ولدية عدة مخاوف، ويشترك في التحفيز الذاتي
- يبدو منشغلاً بعالمه الداخلي، والمحادثات تصبح ليس لها معني
- يظهر تحكم قليل أو عدم تحكم على الإطلاق، ويصطدم في أول استجابات ولا يتبع روتين الفصل
- يعبر عن المشاعر بصورة غير ملائمة (يضحك وهو حزين) ومشاعر الوجه لا تتلائم مع المشاعر.
- لا يركز على الأنشطة (لا يكمل أي شيء وينتقل من لعبة للعبة)
- يتصل فقط بالبالغين، ولا يشارك في الاهتمام بالبالغين، ويؤسس الصراع للقوي وسوء الاستغلال الجسدي للبالغين
- ينسحب باستمرار من الأفراد، ويرغب في العزلة وعدم وجود علاقات قوية ولا يقبل اللمس والعواطف
- يعامل الأفراد كأشياء، ولا يشعر بالتعاطف تجاه الأطفال الآخرين، ولا يلعب بشروط الطفل الآخر
- دائمًا عدواني، وغالبًا يجرح الآخرين، ويظهر عدم رحمة أو ندم عند إيذاء الآخرين

كيفية المراقبة

١. ملاحظة الطفل:
- ملاحظة السلوك الكلي. ماذا يفعل الطفل طوال اليوم؟ مع من؟ وبأي شيء يلعب؟
- ملاحظة وقت ومكان وكيف ومع من تحدث المشكلات
- وصف السلوك من خلال الملاحظات الواضحة، لا تقم بالتشخيص

٢. ملاحظة تاريخ الأسرة:
- تكوين الأسرة، ومن يهتم بالطفل؟

- هل كان هناك انتقال حديث أو موت أو أخوة جدد؟ هل هناك انفصال دائم أو مؤقت؟
- ما هو الدعم الذي تحصل عليه هذه الأسرة ـ باقي العائلة أو الأصدقاء؟

٣. ملاحظة التاريخ التطوري للحالة الشخصية للأطفال منذ الطفولة:

- مستوى النشاط
- الانتظام في روتين الطفل ـ النوم والأكل
- التشتت
- تركيز استجابات الطفل
- الإصرار وفترة التركيز
- الحالة المزاجية الإيجابية والسلبية
- التكيف مع التغيرات في الروتين
- مستوي الحساسية للضوضاء والضوء واللمس

التطور الحركي ـ المفاهيمي والذي يحتوي على:

- جودة الحركة
- مستوى التطور
- التكامل الحسي

الأعلام الحمراء. الاهتمام بالأطفال ذوي هذا السلوك:

- الطفل الذي لا يتعاون والذي:
  لديه كثير من الحوادث
  لديه كثير من المشكلات
  لا يحب الاستيقاظ والقفز واللف حول الألعاب والأفراد
  يبتعد عن المجموعة في مهارات حركية بنائية ـ المشي وتسلق السلالم والقفز والوقوف على قدم
  يتجنب الألعاب الجسدية
- الطفل الذي يعتمد على مشاهدة حركات الأفراد الآخرين ليقوم بتقليدهم والذي:
  يسيئ الحكم على المسافات غالبًا
  لا يكون متعاونًا ويفقد التوازن مع غلق العين
- الطفل ـ مقارنة بأقرانه ـ الذي يستخدم كثيرًا من جسده لأداء المهمة أكثر مما تتطلبه المهمة والذي:
  يستخدم اللسان والقدم وأجزاء الجسم الأخرى للمساعدة في التلوين مع التركيز
  ينتج ألوان ثقيلة
  يتكئ على المائدة عند التركيز على المشروع الحركي
  يقوم بثني الركب والأقدام تحت الجسم
- الطفل إذا كانت حركاته غير تطوعية والذي:
  يعلق أحد الأيدي عند الرسم ويعلق الأخرى في الهواء
  يمشي على أطراف القدم
  يحرك الأيدي ويثني الأصابع
- الطفل الذي يجد اللمس أمر غير مريح والذي:
  يشعر بالغضب عند اللمس أو عندما يتم عناقه
  يتجنب الأنشطة التي تتطلب اللمس والاتصال القريب
  يتجنب الاستلقاء على الظهر، ويتصرف كما لو كانت تمت مهاجمته بشدة ويحمي نفسه من الكرة حتى عند محاولة الإمساك بها.
- الطفل الذي يرغب بشدة في لمس الأشياء والاقتراب من

الأشخاص والذي:

يتصل ويرتبط بالمعلم

يجلس قريبًا دائمًا ويلمس الأطفال في دائرة

ينجذب بشدة للخبرات الحسية مثل البطانيات واللعب بالمياه والرمال

- الطفل الذي لديه قدر كافٍ من الخبرات ذات الأدوات الحركية ـ والتي لا تحسن مهاراته بدقة ـ والذي:

الطفل الكبير الذي يلعب فقط بالمقصات

الطفل الذي لا يستطيع أن يلون داخل الخطوط في مشروع بسيط

الطفل الكبير الذي يراقب الأيدي مع أقدام الشمع والمقصات

الطفل ذو الخبرات الذي يحاول أن يحصل على الرمال والطلاء من كل مكان

الطفل الخجول مع ـ والذي يتجنب مجازيًا ـ المواد

- الطفل ممن لديه صعوبة استثنائية مع الألغاز البسيطة والتلوين وإنشاء مشروعات الفن ورسم شخص والذي:

يأخذ وقتًا أطول في عمل المهام حتى عندما يحاول باجتهاد ويقدم نتائج نهائية لا تكون معقدة مقارنة بأقرانه

يظهر كثير من سلوك المحاولة والخطأ عندما يحاول عمل الألغاز

يدمج الأعلى مع الأسفل واليسار مع اليمين والخلف مع الأمام في المشروعات البسيطة التي بها يتم نسخ النموذج

يستخدم المكعبات للبناء المتكرر ولتحطيم البناءات من الأبراج

يقوم بعمل كثير من رسومات الشخبطة

كيفية المراقبة

ملاحظة مستوي وجودة التطور مقارنة بالأطفال الآخرين في المجموعة.

تطور اللغة والحديث والذي يحتوي على:

- نطق الأصوات
- عيوب الطلاقة والتوقف عن الحديث المتواصل
- الصوت
- اللغة (القدرة على استخدام وتفهم الكلمات)

الأعلام الحمراء

- النطق. ملاحظة الطفل الذي:

يجد صعوبة في الحديث ونجد صعوبة أن نفهمه مقارنة بأصدقائه

لا يستطيع التهجي

يمتلك فم يبدو غير طبيعي (صعوبة البلع، أسنان غير مصفوفة)

لديه صعوبة في وضع الكلمات والأصوات في تسلسل صحيح

لا يمكن تشجيعه على إنتاج أصوات ملائمة لعمره

لديه تاريخ في إصابات الأذن واضطرابات الأذن الوسطي

ملحوظة: **معظم الأطفال تطور الأصوات التالية بدقة عند العمر المحدد أمامهم، فلا تقلق من عدم نطق الأطفال عند عمر ٣ أعوام لحرف تي .**

عند عمر عامين ـ كل الأصوات المتحركة

عند عمر ٣ أعوام ـ بي، إم، دبليو، أتش

عند عمر ٤ أعوام ـ تي، دي، إن، كيه، أنش، إن جي

عند عمر ٥ أعوام ـ إف، أي، أس أتش

عند عمر ٦ أعوام ـ سي أتش، في، أر، أل

عند عمر ٧ أعوام ـ أس ، زد، تي أتش

- التوقف والتهتهة في الكلام. يجب ملاحظة الطفل ـ مقارنة بالأطفال الأخرين في نفس العمر ـ الذي:

ـ يظهر كميات متزايدة من هذا السلوك:

تكرار الأصوات والكلمات (أم، أم، أم؛ أي، أي، أي، أي، أي)
تطويل الحروف مثل (م م م م م م م م م م م م م م م م م)
التردد أثناء الحديث والذي عادة يصاحبه تـوتر وشـد عصبي
وضع كلمات إضافية مثل (أ م م، آه)
ـ يظهر اثنين أو أكثر من هذه السلوكيات أثناء الحديث:
حركات اليد الغريبة
حركات العين
تمايل الجسم
الحركة الدائمة بالأصابع
عدم التواصل للعين
الصراع الجسدي
عدم الانتظام في التنفس
الإحباط
تجنب الحديث
ـ يعتبره الآباء على أنه ذوي تهتهة
ـ يدرك عيوبه في التهتهة

- الصوت. يجب ملاحظة الطفل الذي:
معدل حديثه يكون سريع أو بطيء
صوته يكون عاليًا أو ناعمًا
صوته يكون مرتفع أو منخفض
يبدو صوته وكأنه صادر من الأنف
- اللغة (القدرة على استخدام وفهم الكلمات). يجب ملاحظة الطفل الذي:
لا يظهر تفهمه عندما يتحدث الآخرين حتى وإن كان السمع أمـرًا طبيعيًا
غير قادر على إتباع الإرشادات ذات الخطوات
يتواصل بالإشارات ولغة الجسد
لا يقوم بمحاولات للتواصل بالكلمات
لديه كلمات بسيطة بالنسبة لعمره

يقوم بالحديث مثل الببغاء (تقليد ما يقوله الآخرون)

لديه صعوبة في وضع الكلمات سويًا في الجملة

- يستخدم الكلمات بصورة غير دقيقة
- يوضح الصعوبة من خلال ثلاث أو أكثر من هذه المهارات:

جعل الكلمة جمعًا

تغيير أزمان الأفعال

استخدام الضمائر

استخدام النفي

استخدام أساليب الملكية

تسمية المواد الشائعة

إعادة ذكر وظيفة المواد الشائعة

استخدام حروف الجر.

***ملحوظة:* الأطفال عند عمر عامين تستخدم الأسماء بوجه عام وأفعال قليلة. الأطفال في عمر ٣ أعوام تستخدم الأسماء والأفعال والأحوال والصفات والحروف ويستخدم الأطفال في عمر ٤ أعوام كل أجزاء الكلام.**

كيفية المراقبة

١. ملاحظة الطفل متى، وأين، مع من تحدث المشكلات.
٢. فحص التاريخ التطوري لكل من الوراثي ودور البيئة في تطور الحديث.
٣. النظر إلى التطور الحركي الذي يتصل بالحديث.
٤. النظر إلى الحالات الاجتماعية والعاطفية التي تؤثر في الحديث واللغة.
٥. كتابة وتسجيل عينات الحديث.
٦. فحص الأوضاع السمعية.
٧. ملاحظة عدد أصوات الجمل واستخدام اللغة.

السمع

قد يتدخل السمع الجزئي أو المؤقت للطفل مع الحديث واللغة والتقدم الأكاديمي والاجتماعي وعندما يتم ملاحظة أكثر من علامة حمراء عندئذ تتواجد المشكلات.

الأعلام الحمراء

- الحديث واللغة. يجب ملاحظة الطفل الذي:
  لا يفُهم كلامه بسهولة من جانب الأفراد خارج الأسرة
  يكون استخدامه للقواعد النحوية أقل دقة من الأطفال في نفس عمره
  لا يستخدم الحديث بكثرة مثل الأطفال الآخرين في نفس عمره
  لديه صوت غير معتاد به ارتفاع أو نعومة أو انخفاض

- السلوك الاجتماعي في المنزل والمدرسة. يجب ملاحظة الطفل الذي:
  يكون خجولاً ومترددًا في الإجابة عن الأسئلة والمشاركة في المحادثات
  لا يفهم الأسئلة والاتجاهات ويقول "ها" أو "ماذا؟" عند الإجابة على الأسئلة
  يتجاهل الحديث ويسمع فقط ما يريد سماعه
  لا يهتم بالنظر إلى وجه المتحدث أو يتجاهل الاستماع له
  يكون لديه صعوبة بأنشطة الاستماع مثل (وقت القصة وإتباع الإرشادات)
  لديه فترة تركيز صغيرة
  يكون غير مهتم بمعظم الأنشطة اليومية
  يعد مشكلة سلوكية حيث يكون نشط جدًا أو عدائي جدًا أو هادئ جدًا أو منسحب جدًا

- المؤشرات الطبية. يجب ملاحظة الطفل الذي:
  لدية صعوبات في الجهاز التنفسي والهضمي ويكون مصاب بالحساسية أو بالبرد لعدة أسابيع أو شهور
  لديه ألم متصل في الأذن وعدوى في الأذن وفي الحلق ومشكلات في الأذن الوسطي
  لديه انسداد في الأذن
  يتنفس من فمه أو يشخر
  غير قادر على تحديد الألوان

كيف المراقبة

١. ملاحظة السلوك الحالي المتصل بالحديث والاستماع.
٢. التاريخ الطبي والإرشادات السلوكية.
٣. استشارة أطباء السمع أو متخصص الاضطرابات في التواصل.

الرؤية التي تحتوي على:

- مهارات
- القدرة على الرؤية من خلال مسافة محددة
- المرض

الأعلام الحمراء

- العيون

ملیئة بالدموع
بها قصر ما
تنقصها التواصل في الرؤية
تكون حمراء
تكون حساسة تجاه الضوء
تخيل أشياء وخاصة عند حالة الإرهاق

- جفون العين

لديهم قشور على الجفون وبين الرموش
تكون حمراء
لديهم تضخم

- السلوك والشكاوي

يحك العيون بشدة
اختبر تجربة الإغماء والصداع
يحاول إزالة الأتربة
لديه حرقة في العين
يقوم بإطالة الوجه والجسد عند النظر لشيء على مسافة بعيدة أو إمالة رأسه للأمام

يغمض العين بشدة والإمساك بالكتاب على مسافة قريبة أو بعيدة
يغطي العين أو أحد العيون

كيفية المراقبة

١. هل يوجد للطفل اختبار للعين؟ يجب عمل ذلك إذا لم يكون متوافر.
٢. مراقبة استخدام الأدوات الملائمة للأطفال صغار السن.

المراجع

Abbott, C. F., & Gold, S. (1991). Conferring with parents when you're concerned that their child needs special services. *Young Children, 46*(4), 10–14.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Adger, C. T., Snow, C. E., & Christian, D. (Eds.). (2002). *What teachers need to know about language.* McHenry, IL: Delta Systems.

Administration for Children, Youth, and Families. (1986). *Easing the transition from preschool to kindergarten: A guide for early childhood teachers and administrators.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Almy, M. (1969). *Ways of studying children: A manual for teachers.* New York: Teachers College Press.

Almy, M., & Genishi, C. (1979). *Ways of studying children.* New York: Teachers College Press.

Alper, S. (2001). Alternate assessment of students with disabilities in inclusive settings. In S. Alper, D. L. Ryndak, & C. N. Schloss (Eds.), *Alternate assessment of students with disabilities in inclusive settings.* Boston: Allyn & Bacon.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy.* Washington, DC: Author.

American Educational Research Association. (2000). *AERA position statement concerning high-stakes testing in preK–12 education.* Washington, DC: Author.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: American Educational Research Association.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association. (1990). *Standards for teacher competence in education assessment of students.* Washington, DC: Author.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Arends, R. (2003). *Learning to teach* (6th ed.). New York: Random House.

Armstrong, T. (1995). *The myth of the A.D.D. child: 50 ways to improve your child's behavior and attention span without drugs, labels, or coercion.* New York: Dutton.

Arter, J. A. (1990). *Using portfolios in instruction and assessment.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Arter, J. A., & Paulson, P. (1991). *Composite portfolio work group summaries.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Arter, J. A., & Spandel, V. (1992, Spring). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 11*(1), 36–44.

Asher, R. S., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development*

of children's friendships (pp. 273–296). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ashton-Lilo, J. (1987). *Pencil grasp developmental sequence checklist.* Unpublished manuscript.

Athey, I. (1990). The construct of emergent literacy: Putting it all together. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 45–61). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Au, K. A. (1997). *Literacy instruction in multicultural settings* (2nd ed.). Chicago: Harcourt Brace.

Bagnato, S. J., & Neisworth, J. T. (1991). *Assessment for early intervention.* New York: Guilford Press.

Banks, S. R. (2005). *Classroom assessment: Issues and practices.* Boston: Allyn & Bacon.

Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Barnett, D. W., & Zucker, K. B. (1990). *The personal and social assessment of children: An analysis of current status and professional practice issues.* Boston: Allyn & Bacon.

Baroody, A. J. (1993). *Problem solving, reasoning, and communication, K–8: Helping children to think mathematically.* New York: Macmillan.

Baumeister, R. F., & Vons, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* New York: Guilford Press.

Beaty, J. J. (1994). *Observing development of the young child* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Beihler, R. F., & Snowman, J. (2004). *Psychology applied to teaching* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Belmont, J. M. (1989). Cognitive strategies and strategic learning: The socio-instructional approach. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), Children and their development: Knowledge base, research agenda, and social policy application [Special issue] (pp. 142–148). *American Psychologist, 44*(2).

Bennett, J. (1992). Seeing is believing: Videotaping reading development. In L. Rhodes & N. Shanklin (Eds.), *Literacy assessment in whole language classrooms K–8.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Bentzen, W. R. (2000). *Seeing young children: A guide to observing and recording behavior* (4th ed.). Albany, NY: Delmar Publishers.

Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Berk, R. A. (1982). *Handbook of methods for detecting test bias.* Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Berliner, D. C. (1987). But do they understand? In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective.* New York: Longman.

Berliner, D. C., & Rosenshine, B. V. (Eds.). (1987). *Talks to teachers.* New York: Random House.

Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relations in child development.* New York: Wiley.

Bertelson, P. (Ed.). (1986). *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition.* Cambridge, MA: MIT Press.

Billups, L. R., & Rauth, M. (1987). Teachers and research. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook* (pp. 328–376). New York: Longman.

Bjorklund, D. F. (2004). *Children's thinking: Developmental function and individual differences* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thompson.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111–127.

Blank, M., Rose, S. A., & Berlin, L. J. (1978). *The language of learning: The preschool years.* Boston: Allyn & Bacon.

Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwhol, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1, cognitive domain.* New York: McKay.

Bodrova, E., & Kendall, J. S. (In press). *A framework for early mathematics and early science instruction.* Aurora, CO: McREL.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998a). Adult influences on play: Vygotskian approach. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 277–282). New York: Garland Press.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998b). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: The Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 19*(2), 38–46.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001a, March). *Dynamic assessment.* Paper presented at the Early Literacy Institute for Children At Risk: Research-Based Solutions. Sponsored by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA), Council for Exceptional Children (CEC), International Reading Association (IRA), National Association for the Education of Young Children (NAEYC), and the National Center for Learning Disabilities, Ann Arbor, MI.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001b). *Tools of the mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms.* Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO, United Nations.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). The development of self-regulation in young children: Implications for teacher training. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Future directions in teacher training.* New York: Brooks Cole.

Bodrova, E., Leong, D. J., Paynter, D. E., & Semenov, D. (2000). *A framework for early literacy instruction: Aligning standards to developmental accomplishments and student behaviors Pre-K to Kindergarten.* Aurora, CO: McREL Mid-continent for Research for Education and Learning.

Boehm, A. E. (1991). Assessment of basic relational concepts. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 241–258). Boston: Allyn & Bacon.

Boehm, A., & Weinberg, R. (1997). *The classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Bowman, B. (1992). Reaching potentials of minority children through developmentally and culturally appropriate programs. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bowman, B., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press.

Bracey, G. W. (1998). *Put to the test: An educator's and consumer's guide to standardized testing.* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Brandt, R. S. (Ed.). (1991). The reflective educator. *Educational Leadership, 48*(6).

Bredekamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture.* New York: Guilford Press.

Brown, A. L. (1991). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bukatko, D., & Daehler, M. W. (2003). *Child development: A topical approach* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Burnette, J. (1998). *Reducing the disproportionate representation of minority students in special education.* Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. ERIC/OSEP Digest #E566.

Burnette, J. (1999, November). Critical behaviors and strategies for teaching culturally diverse students. (ERIC Number ED435147) ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. http://ericec.org/digests/e584.html. Retrieved October, 2000.

Burns, M. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Midgette, E. (2001). *Prekindergarten benchmarks for early literacy.* Fairfax, VA: George Mason University.

Caluns, L., Montgomery, K., & Sarlman, D. (1999). Helping children to master the trials and avoid the traps of standardized tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 6*(8), 58–69.

Cambourne, B., & Turbill, J. (1990). Assessment in whole-language classrooms: Theory into practice. *The Elementary School Journal, 90,* 337–349.

Campione, J. C., & Brown, A. L. (1985). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82–195). New York: Guilford Press.

Campione, J. C., Brown, A. L., Reeve, R. A., Ferrara, R. A., & Palinscar, A. S. (1991). Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics. In L. T. Landsmann (Ed.), *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 136–170). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Capps, R., Passel, J. S., Perez-Lopez, D., Fix, M. E. (2003). *The new neighbors: A user's guide to data on immigrants in U.S. communities.* Annie E. Casey Foundation. Retrieved July 1, 2005 from www.urban.org/url.cfm.D=310844.

Cartwright, C. A., & Cartwright, G. P. (1984). *Developing observation skills* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Casey, M. B. (1986). Individual differences in selective attention among prereaders: A key to mirror-image confusion. *Developmental Psychology, 22,* 58–66.

Castaneda, A. M. (1987). Early mathematics education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 165–184). New York: Teachers College Press.

Cazden, C. B. (1972). *Child language and education.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cazden, C. B. (2006). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Ceci, S. J. (1991). How does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of evidence. *Developmental Psychology, 27*(5), 703–722.

Charlesworth, R. (2003). *Understanding child development* (3rd ed.). Albany, NY: Delmar Publishers.

Chicago Public Schools. (2000). *Preparing young elementary students to take standardized tests.* Chicago IL: Author.

Chittenden, E., & Courtney, R. (1989). Assessment of young children's reading: Documentation as an alternative to testing. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 107–120). Newark, DE: International Reading Association.

Clark, C. M., & Yinger, R. H. (1987). Teacher planning. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 342–365). New York: Random House.

Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Clements, D. H., & Sarama, J. (Eds.). (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics.* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Clemmons, J., Laase, L., & Cooper, D. L. (1993). *Portfolios in the classroom: A teacher's sourcebook.* Jefferson City, MO: Scholastic, Inc.

Cohen, D. (1995). What standard for national standards? *Phi Delta Kappan, 76*(10), 751–757.

Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Cole, M., Cole, S., & Lightfoot, C. (2004). *The development of children* (5th ed.). New York: WORTH Publishers.

Coleman, J. S. (1991). *Parent involvement in education.* (OERI, Order No. 065-000-00459-3). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Committee for Economic Development. (1985). *Investing in our children: Business and the public schools.* New York: Author.

Committee for Economic Development. (1991). *The unfinished agenda: A new vision for child development and education.* New York: Author.

Copley, J. V. (Ed.). (1998). *Mathematics in the early years.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics and National Association for the Education of Young Children.

Copley, J. V. (2000). *The young child and mathematics.* Washington, DC: National Assocation for the Education of Young Children and National Council of Teachers of Mathematics.

Corbin, C. B. (1980). *A textbook of motor development* (3rd ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.

Corno, L. (1987). Teaching and self-regulated learning. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 249–266). New York: Random House.

Council for Exceptional Children. (1998). *IDEA 1997: Let's make it work.* Reston, VA: Author.

Council for Exceptional Children. (2005). *What's new in the new IDEA 2004? Frequently asked questions and answers.* Arlington, VA: Author.

Council of Chief State School Officers. (2005). *The words we use: A glossary of terms for early childhood educators.* Washington, DC: Author. Retrieved June 22, 2005.

Council on Physical Education for Children. (2000). *Appropriate practices for elementary school physical education.* Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York: Harper & Row.

Curry, N. E., & Johnson, C. N. (1990). *Beyond self-esteem: Developing a genuine sense of human value.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Damon, W. (1977). *The social world of the child.* San Francisco: Jossey-Bass.

Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.). (1998). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., Vol. 3). New York: John Wiley.

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children.* New York: Guilford Press.

Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

DeVilliers, J. G., & DeVilliers, P. A. (1978). *Language acquisition.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Devries, R., Zann, B., Hildebrand, R., & Edmiaston, R. (2000). *Developing a constructivist early education curriculum: Practical principles and activities.* New York: Teachers College Press.

Diana v. *California State Board of Education et al.* No. C-70-37 (N.D.Cal., filed Jan. 7, 1970).

Dickinson, D. K., McCabe, K., & Clark-Chiarelli, N. (2004). Preschool-based prevention of reading disability: Realities vs. possibilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 209–227). New York: Guilford Press.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51* (2, Serial No. 213).

Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58*, 213–224.

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginning of intimacy.* Malden, MA: Blackwell.

Dutton, W. H., & Dutton, A. (1991). *Mathematics children use and understand: Preschool through third grade.* Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Education for All Handicapped Children Act of 1975. 20 U.S.C. 1401 (P.L. 94-142).

Education of the Handicapped Act Amendments of 1986. 20 U.S.C. 1400 (P.L. 99-457).

Education Week/Special Report. (1995, April 12). *Struggling for standards.*

Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219–249). New York: Academic Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child development: Vol. 3. Social emotional, and personality development* (5th ed., pp. 708–778). New York: Wiley.

Eisner, E. (1991). What really counts in schools. *Educational Leadership, 48*(5), 10–17.

Eisner, E. (1995). Standards for American schools: Help or hindrance? *Phi Delta Kappan, 76*(10), 758–764.

Elkind, D. (1979). *The child and society: Essays in applied child development.* New York: Oxford University Press.

Engel, B. (1990). An approach to assessment in early literacy. In C. Kamii (Ed.), *Achievement testing in the early grades: The games grown-ups play* (pp. 119–134). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., and Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters.* Issue 7/July 2004. National Institute for Early Education Research.

Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. In E. E. Gotts & R. F. Purnell (Eds.), *Education and urban society: School–family relations* (pp. 119–136). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Erdley, C. A., & Nangle, D. W. (Eds.). (2001). *The role of friendship in psychological adjustment: New directions for child and adolescent development.* San Francisco: Jossey-Bass.

ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (1994). *Rights and responsibilities of parents of children with disabilities.* Reston, VA: Author.

FairTest. (1990). What's wrong with standardized tests? *Factsheet.* Cambridge, MA: National Center for Fair and Open Testing.

Family Educational Rights and Privacy Act of 1974, 513(b) (1). 20 U.S.C. 1232 (P.L. 93-380).

Feldman, R. S. (2001). *Child development: A topical approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessment Device, theory, instruments, techniques.* Baltimore, MD: University Park Press.

Finn, C. E., Jr. (1991, March 11). National testing, no longer a foreign idea. *Wall Street Journal,* p. 10A.

Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget.* New York: Van Nostrand.

Forman, G., & Kaden, M. (1987). Research on science education for young children. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 141–164). New York: Teachers College Press.

Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes: A teacher's guide to classroom observation.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Frede, E. C., Dessewffy, M., Hornbeck, A., & Worth, A. (2000). *Preschool classroom mathematics inventory (PCMI).* Ewing, NJ: College of New Jersey.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2001). *Play and child development.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Fuson, K. C. (2003). Pre-K to grade 2 goals and standards: Achieving 21st century mastery for all. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics* (pp. 105–147). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Gallahue, D. L. (1982). *Developmental movement exercises for young children.* New York: John Wiley and Sons.

Gallahue, D. L. (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 24–41). New York: Macmillan.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind.* New York: Harper & Row.

Genishi, C. (1987). Acquiring oral language and communicative competence. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 75–106). New York: Teachers College Press.

Genishi, C. (1988). Children's language: Learning words from experience. *Young Children, 44*(1), 16–23.

Genishi, C. (1992). *Ways of assessing children and curriculum: Stories of early childhood practice.* New York: Teachers College Press.

Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GYNS AT WRK. *The Reading Teacher, 36*(2), 192–200.

Geography Education Standards Project. (1994). *Geography for life: National geography standards.* Washington, DC: National Geographic Research & Evaluation.

Gilles, D., & Clark, D. (2001). Collaborative teaming in the assessment process. In S. Alper, D. L. Ryndak, & C. N. Schloss (Eds.), *Alternative assessment of students with disabilities in inclusive settings* (pp. 75–112). Boston: Allyn & Bacon.

Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Ginsburg, H., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Glaser, R. (1987). The integration of instruction and testing: Implications from the study of human cognition. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 329–343). New York: Random House.

Gleason, J. B. (2004). *The development of language* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gonzalez-Mena, J. (1997). *Multicultural issues in child care* (2nd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist, 27*(2), 177–196.

Goodman, K. S., Goodman, Y. M., & Hood, W. J. (Eds.). (1989). *The whole language evaluation book.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y. M. (1978). Kid watching: An alternative to testing. *National Elementary School Principal, 57*(4), 41–51.

Goodwin, W. R., & Driscoll, L. A. (1980). *Handbook for measurement and evaluation in early childhood education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Goodwin, W. R., & Goodwin, L. D. (1993). Young children and measurement: Standardized and nonstandardized instruments in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 441–463). New York: Macmillan.

Gotts, E. E. (1984). Using academic guidance sheets. In O. McAfee (Ed.), *School–home communications: A resource notebook.* Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.

Grabe, M. (1986). Attentional processes in education. In G. D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving.* Orlando, FL: Academic Press.

Gregory, R. J. (2003). *Psychological testing: History, principles, and application.* Boston: Allyn & Bacon.

Guerin, G. R., & Maier, A. S. (1983). *Informal assessment in education.* Palo Alto, CA: Mayfield Publishing.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Gumperz, J. J., & Gumperz, J. C. (1981). Ethnic differences in communicative style. In C. A. Ferguson & S. B. Heath (Eds.), *Language in the USA.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hakuta, K., Butler, Y. G., & Win, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* (Policy Report No. 200–1). Palo Alto, CA: The University of California Linguistic Minority Research Institute.

Hamilton, R. N., & Shoemaker, M. A. (2000). *AMCI 2000: Assessment matrix for classroom instruction.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Haney, W., & Madaus, G. (1989). Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats, and whithers. *Phi Delta Kappan, 70,* 683–687.

Hanfmann, F., & Kasanin, J. (1937). A method of study of concept formation. *Journal of Psychology, 3,* 521–540.

Hannon, J. H. (2000). Learning to like Matthew. *Young Children, 55*(6), 24–28.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale: Revised edition.* New York: Teachers College Press.

Harter, S. (2001). *The construction of the self: A developmental perspective.* New York: Guilford Press.

Hastie, P. A., & Martin, E. (2006). *Teaching elementary physical education: Strategies for the classroom teacher.* San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.

Haywood, K., & Gretchell, N. (2001). *Lifespan motor development.* Champaign, IL: Kinetics Publications.

Hebert, E. A. (1992, May). Portfolios invite reflection—from students and staff. *Educational Leadership, 49*(8), 58–61.

Hebert, E. A. (1998). Lessons learned about student portfolios. *Phi Delta Kappan, 79*(8), 583–585.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Teacher materials for documenting young children's work.* New York: Teachers College Press.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning.* New York: Teachers College Press.

Helm, J., & Katz, L. (2000). *Young investigators: The project approach in the early years.* New York: Teachers College Press.
Hendrick, J. (1997). *First steps toward teaching the Reggio way.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Hendrick, J., & Weisman, P. (2005). *The whole child* (8th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Hetherington, E. M., Parke, R. D., Gauvain, M., & Locke, V. O. (2005). *Child psychology: A contemporary viewpoint* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
Hiebert, E. F., & Calfee, R. C. (1989). Advancing academic literacy through teachers' assessments. *Educational Leadership, 47*(3), 50–54.
High/Scope Educational Research Foundation. (1992; 2003). *Child observation record.* Ypsilanti, MI: Author.
Hills, T. W. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Hinitz, B. F. (1987). Social studies in early childhood education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 237–270). New York: Teachers College Press.
Hodgkinson, H. (2003). *Leaving too many children behind: A demographer's view on the neglect of America's youngest children.* Washington, DC: The Institute for Educational Leadership, Inc.
Hoff, E. (2004). *Language development* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 54,* 225–236.
Honig, A., Wittmer, D. S., & Honig, A. S. (1992). *Prosocial development in children: Caring, helping and cooperating: A bibliographic resource guide.* New York: Garland.
Hopkins, K. D., Stanley, J. C., & Hopkins, B. R. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Howes, C. (1980). Play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology, 16,* 371–381.
Howes, C. (1988). *Peer interaction of young children.* Chicago: Society for Research in Child Development.
Humphrey, S. (1989). The case of myself. *Young Children, 45*(1), 17–22.
Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P. L. 105–17, 105th Cong., 1st sess.
Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) of 2004. P. L. 108-466. H. R. 1350.
Invernizzi, M., Juel, C., Swank, L., & Meier, J. (2004). *Kindergarten technical reference for the phonological awareness literacy screening test (PALS).* Richmond, VA: University of Virginia, Curry School of Education.
Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., & Swank, L. (2004). *Pre-K teacher's manual: PALS phonological awareness literacy screening.* Richmond, VA: University of Virginia Curry School of Education.
Irwin, D. M., & Bushnell, M. M. (1980). *Observational strategies for child study.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
Jagger, A. M. (1985). Introduction and overview. In A. M. Jagger & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner* (pp. 1–7). Newark, DE: International Reading Association.
Jersild, A. T. (1955). *When teachers face themselves.* New York: Teachers College Press.

Jewett, J. (1992, February). *Effective strategies for school-based early childhood centers.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development.* Glenview, IL: Scott, Foresman.
Johnston, P. (2003). Assessment conversations. *The Reading Teacher, 57*(1), 90–92.
Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2003). *The student evaluation standards: How to improve evaluations of students.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Jones, E., & Derman-Sparks, L. (1992). Meeting the challenge of diversity. *Young Children, 47*(2), 12–18.
Jones, R. L. (1988). *Psychoeducational assessment of minority group children: A casebook* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Juarez, T. (1996). Why any grades at all, Father? *Phi Delta Kappan, 77*(5), 374–377.
Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary.* Washington, DC: National Educational Goals Panel.
Kamii, C. (Ed.). (1990). *Achievement testing in the early grades.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Kamii, C., & Rosenblum, V. (1990). An approach to assessment in mathematics. In C. Kamii (Ed.), *Achievement testing in the early grades: The games grown-ups play* (pp. 146–162). Washington, DC: National Associatoin for the Education of Young Children.
Kamii, C., & Houseman, L. B. (2000). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
Kaplan, R., & Sccuzzo, D. (2004). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (6th ed.). New York: Wadsworth.
Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.
Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartman, J. A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Kendall, J. S., & Marzano, R. J. (1997). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K–12 education.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Kendall, J. S. (2001). A technical guide for revising or developing standards and benchmarks. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
Kendrick, S. K., Kaufman, R., & Messenger, K. P. (Eds.). (1988). *Healthy young children: A manual for programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Keyser, D. J., & Sweetland, R. C. (2006). *Test critiques.* (Vol. I–XI). Austin, TX: Pro-Ed Publishing.
Kingore, B. (1993). *Portfolios: Enriching and assessing all students.* Des Moines, IA: Leadership Publishers, Inc.
Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Stein, L., & Gregory, K. (2001). *Guiding children's social development* (4th ed.). Albany, NY: Thomas Delmar Learning.
Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
Krechevsky, M. (1991). Project spectrum: An innovative assessment alternative. *Educational Leadership, 48*(5), 45–48.
Kuschner, D. (1989). "Put your name on your painting, but . . . the blocks go back on the shelves." *Young Children, 45*(1), 49–56.

Kusimo, P., Ritter, M., Busick, K., Ferguson, C., Trumbull, E., & Solano-Flores, G. (2000). *Making assessment work for everyone: How to build on student strengths*. San Francisco, CA: WestEd.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081–1100.

LaParo, K., & Pianta, R. C. (2001). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Charlottesville, VA: Curry School of Education, University of Virginia.

Lapp, D., Block, C. C., Cooper, E. J., Flood, J., Rose, N., & Tinaiero, J. V. (Eds.). (2004). *Teaching all the children: Strategies for developing literacy in an urban setting*. New York: Guilford Press.

Lau v. *Nichols*, 414 U.S. 563 (1974).

Lawson, J. (1986). A study of the frequency of analogical responses to questions in black and white preschool-age children. *Early Childhood Research Quarterly, 1*(4), 379–386.

Lay-Dopyera, M., & Dopyera, J. E. (1987). *Becoming a teacher of young children* (2nd ed.). Lexington, MA: D. C. Heath.

LeFreniere, P. (1999). *Emotional development: A biosocial perspective*. New York, NY: Wadsworth.

Leong, D. J., McAfee, O., & Swedlow, R. (1992). Assessment and planning in early childhood classrooms. *The Journal of Early Childhood Teacher Education, 13*(40), 20–21.

Levine, K. (1995). *Development of prewriting and scissor skills: A visual analysis*. Boston: Communication Skill Builders.

Lewis, A. (1991). America 2000: What kind of a nation? *Phi Delta Kappan, 72*(10), 734–735.

Lewis, A. (1995). An overview of the standards movement. *Phi Delta Kappan, 76*(10), 745–750.

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press.

Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Lindfors, J. W. (1987). *Children's language and learning* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, J. L. (1993). *The child's path to spoken language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lonigan, C. J. (2003). Development and promotion of emergent literacy skills in preschool children at-risk of reading difficulties. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 23–50). Timonium, MD: New York Press.

Love, J. M. (1991, November 9). *Transition activities in American schools*. Paper presented at the National Association for the Education of Young Children Conference, Denver, CO.

Love, J. M., & Yelton, B. (1989). Smoothing the road from preschool to kindergarten. *Principal, 68*(5), 26–27.

Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (2004). Family diversity, assessment, and cultural competence. In M. McLean, M. Wolery, & D. B. Bailey (Eds.), *Assessing infants and preschoolers with pecial needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Maeroff, G. I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan, 73*, 272–281.

Manning, M. L., & Lucking, R. (1990). Ability grouping: Realities and alternatives. *Childhood Education, 66*(7), 254–256.

Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mason J. M., & Stewart, J. J. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155–175). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (Vol. 1, pp. 261–294). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 405–412.

Mid-Continent Research for Education and Learning. (2004). *Online standards and benchmark database* (4th ed.). Aurora, CO. Author. Available online at www.mcrel.org.

McAfee, O. (1985). Circle time: Getting past "two little pumpkins." *Young Children, 40*(6), 24–29.

McAfee, O., Leong, D. J., & Bodrova, E. (2004). *Basics of assessment: A primer for early childhood educators.* Washington, DC: NAEYC.

McGhee, L. M., & Richgels, D. J. (1990). *Literacy's beginnings.* Boston: Allyn & Bacon.

Meisels, S. J. (1997). Using work sampling in authentic assessment. *Educational Leadership, 54*(4), 60–65.

Meisels, S. J. (2000). On the side of the child. *Young Children, 55*(6), 16–19.

Meisels, S. J., Jablon, J. R., Marsden, D. B., Dichtelmiller, M. L., Dorfman, A. B., & Steele, D. M. (1994). *The work sampling system: An overview* (3rd ed.). Ann Arbor, MI: Rebus Planning Associates, Inc.

Meisels, S. J., & Steele, D. (1991). The early childhood portfolio collection process. *Center for Human Growth and Development.* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Meisels, S. J., Steele, D. M., & Quinn-Leering, K. (1993). Testing, tracking, and retaining young children: An analysis of research and social policy. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 279–292). New York: Macmillan.

Mendelson, A., & Atlas, R. (1973). Early childhood assessment: Paper and pencil for whom? *Childhood Education, 49,* 357–361.

Menyuk, P. (1988). *Language development: Knowledge and use.* Boston: Scott, Foresman.

Mercer, J. (1972). *Labeling the mentally retarded.* Berkeley, CA: University of California Press.

Mergendoller, J. R., & Marchman, V. A. (1987). Friends and associates. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 279–328). New York: Longman.

Messer, D. J. (1995). *The development of communication from social interaction to language.* New York: John Wiley and Sons.

Meyer, C. A. (1992, May). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership, 49*(8), 39–40.

Mindes, G. (2005). Social studies in today's early childhood curriculum. *Young Children, 60*(5), 12–19.

Moats, L. C., Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2003). *DIBELS: Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Longmont, CO: Sopris West.

Morine-Dershimer, G. (1990, November 12). Paper presented at the meeting of the National Association of Early Childhood Teacher Educators, Washington, DC.

Morrow, L. M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 110–134). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Morrow, L. M. (2004). *Literacy development in the early years* (5th ed.). Boston: Pearson.
Morrow, L. M., & Smith, J. K. (Eds.). (1990). *Assessment for instruction in early literacy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Mowbray, J. K., & Salisbury, H. H. (1975). *Diagnosing individual needs for early childhood education*. Columbus, OH: Merrill.
Murphy, S., & Smith, M. A. (1990, Spring). Talking about portfolios. *The quarterly of the national writing project and the center for the study of writing*. Berkeley, CA: University of California.
National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). (2000). *Still unacceptable trends in kindergarten entry and placement: 2000 revision and update*. Washington, DC: Author.
NAECS/SDE Minnesota State Summary for 2002–2003. Paper presented at NAECS/SDE Conference, November 2003, Chicago, IL.
National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1988). Position statement on standardized testing of young children 3 through 8 years of age. *Young Children, 43*(3), 42–47.
NAEYC. (2001). *NAEYC standards for early childhood professional preparation: Initial licensure programs*. Washington, DC: Author.
NAEYC. (2005). *Screening and assessment of young English-language learners: Supplement to the NAEYC position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*. Washington. DC: Author.
NAEYC & NAECS/SDE. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*. Washington, DC: Author.
NAEYC & National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Washington, DC: Author.
NAEYC & NCTM. (2003). Learning paths and teaching strategies in early mathematics. *Young Children, 58*(1), 41–43.
National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2004). *Active starts: A statement of physical activity guidelines for children birth to five*. Reston, VA: Author.
National Association of State Boards of Education (NASBE). (1988). *Right from the start: The report of the NASBE task force on early childhood education*. Alexandria, VA: Author.
National Council for Social Studies (NCSS). (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations for excellence*. Silver Springs, MD: Author.
National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
National Education Association. (1993). *Student portfolios*. West Haven, CT: Author.
National Governors' Association. (1990). *America in transition: Report of the Task Force on Children*. Washington, DC: Author.
National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, MD: National Reading Panel.
NCSS Task Force on Early Childhood/Elementary School Social Studies. (1988). *Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century*. Silver Spring, MD: Author.
Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
New, D. A. (1991). Teaching in the fourth world. *Phi Delta Kappan, 73*(5), 396–398.
New Jersey Department of Education. (2004). Preschool learning and teaching expectations: Standards of quality. Retrieved February 2, 2006 from www.state.nj.us.njded/ece/expectations.

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nicholson, S., & Shipstead, S. G. (1998). *Through the looking glass: Observations in the early childhood classsroom* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

No Child Left Behind Act. (2002). P.L. 107-110. H.R.1

Northwest Regional Educational Laboratory. (1991, June). New rules, roles, relationships explored. *Northwest Report,* 1–2.

Northwest Regional Educational Laboratory. (1994). *Portfolio resources bibliography.* Portland, OR: Author.

Oakes, J. (1991). *Can tracking research influence school practice?* Paper presented at the meetings of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Oates, J., & Grayson, A. (Eds.). (2004). *Cognitive and language development in children.* Cambridge, England: Blackwell.

Ormrod, J. E. (2002). *Educational psychology* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Owens, R. L. (2004). *Language development: An introduction.* New York: Macmillan.

Owocki, G. (1999). *Literacy through play.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2004). *A child's world: Infancy through adolescence* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Parten, M. B. (1933). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27,* 243–269.

Patterson, K., & Wright, A. (1990). Speech, language, or hearing impaired children: At risk academically. *Childhood Education, 64*(2), 91–95.

Paulson, F., Paulson, P., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, 48,* 60–63.

Paynter, D., Bodrova, E., & Doty, J. K. (2005). *For the love of words: Vocabulary instruction that works.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perrone, V. (1991). *On standardized testing: A position paper of the Association for Childhood Education International.* Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

Peterson, M. (1995). Research analysis of primary children's writing. ERIC Document ED-382-986.

Petty, W. T., Petty, D. C., & Salzer, R. T. (1989). *Experience in language* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Phillips, S. U. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation.* White Plains, NY: Longman.

Phinney, J. S. (1982). Observing children: Ideas for teachers. *Young Children, 37,* 14–17.

Phye, G. D., & Andre, T. (Eds.). (1986). *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving.* Orlando, FL: Academic Press.

Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., & Atwood, M. E. (1990). Challenge me to move: Large muscle development in young children. *Young Children 45*(5), 4–10.

Popham, W. J. (2000). *Testing! Testing!: What every parent should know about school tests.* Boston: Allyn & Bacon.

Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Powell, D. (1989). *Families and early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Raines, S. C. (1990). Representational competence: (Re)presenting experience through words, actions, and images. *Childhood Education, 66,* 139–144.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report.* A Publication of the Society for Research in Child Development. (Vol. XVI, 3).

Ravitch, D. (1995). *National standards in American education.* Washington, DC: Brookings Institution.

Resnick, L. B., & Resnick, D. L. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Future assessments: Changing views of aptitude, achievement, and instruction* (pp. 737–750). Boston: Kluwer.

Rhodes, L., & Shanklin, N. (1992). *Literacy assessment in whole language classrooms K–8.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Rhodes, L., & Shanklin, N. (1993). *Windows into literacy: Assessing learners K–8.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Richardson, K. (2000). *Mathematics standards for prekindergarten through grade 2* (No. EDO-PS-00-11). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Rodari, G. (1996). *The grammar of fantasy: An introduction to the art of inventing stories* (J. Zipes, Trans.). New York: Teachers & Writers Collaborative.

Rogers, C. S., & Sawyers, J. K. (1988). *Play in the lives of children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95–116). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roskos, K. A., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2004). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.

Rowe, D. W. (1993). *Preschoolers as authors: Literacy learning in the social world of the classroom.* Creskill, NJ: Hampton Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 619–700). New York: John Wiley.

Sakharov, L. S. (1990). Methods for investigating concepts. *Soviet Psychology, 28*(4), 35–66.

Salvoey, P., & Sluyter, D. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* New York: Basic Books.

Samuels, S. C. (1977). *Enhancing self-concept in early childhood.* New York: Human Sciences Press.

Sandoval, J., & Irvin, M. G. (1990). Legal and ethical issues in assessment of children. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement* (pp. 239–252). New York: Guilford Press.

Santrock, J. (2003). *Child development* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children* (5th ed.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler.

Schaefer, R. E., Staub, C., & Smith, K. (1983). *Language functions and school success.* Glenview, IL: Scott Foresman.

Schiamberg, L. B. (1988). *Child and adolescent development.* New York: Macmillan.

Schickedanz, J. A. (1999). *Much more than the ABC's.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Schickedanz, J. A., & Casbergue, R. M. (2004). *Writing in preschool.* Newark, DE: International Reading Association.

Schickedanz, J. A., Schickedanz, D. I., Forsyth, P. D., & Forsyth, G. A. (2001). *Understanding children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Schirmer, G. J. (1974). *Performance objectives for preschool children.* New York: Adapt Press.

Schultz, K. A., Colarusso, R. P., & Strawderman, V. W. (1989). *Mathematics for every young child.* Columbus, OH: Merrill.

Schwartz, S. L., & Robinson, H. F. (1982). *Designing curriculum for early childhood.* Boston: Allyn & Bacon.

Seefeldt, C. (2000). *Social studies for the preschool–primary child* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 242–272). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Shaklee, B. D., Barbour, N. E., Ambrose, R., & Hansford, S. J. (1997). *Designing and using portfolios.* Boston: Allyn & Bacon.

Shepard, L. A. (1982). Definition of bias. In R. A. Berk (Ed.), *Handbook of methods for detecting test bias* (pp. 9–30). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership, 46*(7), 4–9.

Shepard, L. A. (1991a). Psychometricians' beliefs about learning. *Educational Researcher, 20*(7), 2–16.

Shepard, L. A. (1991b). Will national tests improve student learning? *Phi Delta Kappan, 73,* 232–238.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.

Shepard, L. A., & C. L. Bliem. (1993). *Parent opinions about standardized tests, teacher's information, and performance assessments: A case study of the effects of alternative assessment in instruction, student learning, and accountability practices.* Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378227).

Shepard, L. A., & Graue, M. E. (1993). The morass of school readiness screening: Research on test use and test validity. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 293–305). New York: Macmillan.

Shepard, L. A., & Smith, M. A. (1986). Synthesis of research on school readiness and retention. *Educational Leadership 44*(3), 76–86.

Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments.* Washington, DC: National Educational Goals Panel.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (Eds). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press.

Shore, R., Bodrova, E., & Leong, D. Child outcome standards in pre-K programs: What are standards; What is needed to make them work? *Preschool Policy Matters.* (Issue 5/March 2004). Available online at www.nieer.org.

Sinclair, C. B. (1973). *Movement of the young child: Ages two to six.* Columbus, OH: Merrill.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57,* 293–336.

Slavin, R. E. (2005). *Educational Psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Smilanski, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children.* Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Smith, J. K. (1990). Measurement issues in early literacy development. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 62–74). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal, 25,* 307–333.

Smith, M. W., Dickinson, D. K., Sangeorge, A., & Anastasopoulous, L. (2002). *ELLCO toolkit.* Baltimore: Brookes Publishing.

Smith, S., Davidson, S., Weisenfeld, G., & Katasaros, S. (2001). *Supports for early literacy assessment (SELA)*. New York: New York University.
Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
Spies, R. A., & Plake, B. S. (Eds.) (2005). *The sixteenth mental measurements yearbook*. Lincoln, NE: The Buros Institute of Mental Measurement.
Staff. (1989, January/February). Unpopular children. *The Harvard Education Letter. 5*(1), 1–3.
Steinberg, L., & Belsky, J. (1991). *Infancy, childhood, and adolescence: Development in context*. New York: McGraw-Hill.
Stenmark, J. K. (1991). *Mathematics assessment: Myths, models, good questions, and practical suggestions*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
Sternberg, R., & Williams, W. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan, 77*(3), 238–245.
Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered assessment*. New York: Merrill.
Stiggins, R. J. (1998). *Classroom assessment for student success*. Washington, DC: National Education Association.
Stiggins, R. J., & Conklin, N. J. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
Stone, S. J. (1995). *Understanding portfolio assessment: A guide for parents*. Reston, VA: Association for Childhood Education International.
Sulzby, E. (1990). Assessment of writing and children's language while writing. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 83–109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Suro, R. (1992, December 15). Poll finds Hispanic desire to assimilate: National Hispanic Political Survey. *New York Times*, p. 1.
Tabors, P. O. (2002). Language and literacy for all children. *Head Start Bulletin* (74).
Taylor, R. L. (2000). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures*. Boston: Allyn & Bacon.
Taylor, R. T., Willits, P., & Lieberman, N. (1990). Identification of preschool children with mild handicaps: The importance of cooperative effort. *Childhood Education, 67*, 26–31.
Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
Thomas, J. R., Lee, A. M., & Thomas, K. T. (1988). *Physical education for children: Concepts into practice*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
Thompson, C. (1986). *Scissors cutting program*. Unpublished manuscript. University of Kansas, Dept. of Human Development and Family Life.
Tough, J. (1977). *The development of meaning*. London: Allen & Unwin.
Trawick-Smith, J. (1988). Play leadership and following behavior of young children. *Young Children, 54*, 51–59.
Trawick-Smith, J. (2005). *Early childhood development: A multi-cultural perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Tuma, J. M., & Elbert, J. C. (1990). Critical issues and current practice in personality assessment of children. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement* (pp. 239–252). New York: Guilford Press.

Tyler, R. W., & Wolf, R. M. (1974). *Crucial issues in testing.* Berkeley, CA: McCutcheon.

Valencia, S. (1989). *Assessing reading and writing: Building a more complete picture.* Seattle, WA: University of Washington Press.

Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher, 43*(4), 338–340.

Valencia, S. W., Hiebert, E. F., & Afflerbach, P. P. (Eds.). (1994). *Authentic reading assessment: Practices and possibilities.* Newark, DE: International Reading Association.

Valencia, S. W., & Place, N. A. (1994). Literacy portfolios for teaching, learning, and accountability: The Bellevue Literacy Assessment Project. In S. W. Valencia, E. F. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 134–156). Newark, DE: International Reading Association.

Villegas, A. M. (1991). *Culturally responsive pedagogy for the 1990's and beyond* (Report). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. [Original works published 1930, 1933, 1935]

Wadsworth, B. J. (2003). *Piaget's theory of cognitive and affective development* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Webb, N. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variables. *Educational Psychologist, 18,* 33–41.

Weeks, Z. R., & Ewer-Jones, B. (1991). Assessment of perceptual motor and fine motor functioning. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 259–283). Boston: Allyn & Bacon.

Weikert, P. S. (1987). *Round the circle: Key experiences in movement for children ages 3 to 5.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

West, B. (1992). Children are caught between home school, and culture and school. In B. Neugebauer (Ed.), *Alike and different: Exploring our humanity with young children* (pp. 127–139). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

White House. (2002). *Good start, grow smart: The Bush administration's early childhood initiative.* Washington, DC: Author. Available online at www.whitehouse.gov/infocus/earlychildhood/earlychildhood.pdf.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). *Get ready to read!* Columbus, OH: Pearson Early Learning.

Wickstrom, R. L. (1983). *Fundamental motor patterns* (3rd ed.). Philadelphia: Lea and Febiger.

Williams, H. G. (1991). Assessment of gross motor functioning. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 284–216). Boston: Allyn & Bacon.

Winne, P. H., & Marx, R. W. (1987). The best tool teachers have—their students' thinking. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 267–306). New York: Random House.

Wittmer, D. S., & Honig, A. S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children, 49*(5), 4–12..

Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). New York: Macmillan.

Wolery, M., & Dyk, L. (1984). Arena assessment: Description and preliminary social validity data. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9,* 231–235.

Wolery, M. P., Strain, P. S., and Bailey, D. B. (1992). Reaching potentials of children with special needs. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children.* (Vol. 1, pp. 92–111). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Wolery, M., & Wilbers, J. M. (Eds.). (1994). *Including children with special needs in early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership, 46*(7), 35–39.

Woolfolk, A. (2003). *Educational psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Wortham, S. C. (1995). *The integrated classroom: Assessment–curriculum link in early childhood education.* New York: Macmillan.

Wortham, S. C. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Wortham, S. C., Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: A handbook for preschool and elementary educators.* Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Zaporozhets, A. V., & Elkonin, D. B. (1971). *The psychology of preschool children.* Cambridge, MA: MIT Press.

Zill, N., Collins, M., West, J., & Hausken, E. G. (1995). Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. *Young Children, 51*(1), 35–38.

50
عامًا

أورالى ماك آفي　　　　**ديبورا ج. ليونج**

يعد هذا الكتاب دليلاً شاملاً عن التقييم في مرحلة الطفولة المبكرة ويحتوي على أحدث الأبحاث وآخر النتائج التي تم التوصل إليها حول التفكير الأفضل والإرشاد العملي لدمج التقييم الرسمي مع عملية التدريس الفعال. إنه الكتاب الوحيد الذي يوضح أن التقييم هو عملية يقوم بها المعلمين لتحسين أسلوب التدريس والتأكد من مدى استيعاب الطلاب. فهو يدمج الاتجاهات الحالية للتقييم مع الأمثلة والمناهج التي تستخدم في الفصل المدرسي المخصص لمرحلة الطفولة المبكرة. كما يحتوي هذا الكتاب على شرح لأنواع التقييم البديل والرسمي وتغطية شاملة للاختبارات القياسية وقاموس للمصطلحات المتعلقة بالتقييم والإرشادات العملية والأمثلة والمساعدات التنظيمية، بالإضافة إلى قسم موسع عن أحدث الأساليب التي تستخدم داخل الفصل المدرسي بواسطة ملفات أعمال الطلاب ومقاييس ومعايير التقييم والتركيز التعليمية.

تحتوي هذه الطبعة من الكتاب على مادة غنية تحتوي المستندات الخاصة بالطفل ودراسة نفسيته، ومعايير الت والتي تشمل التقييم الفعال ودراسة مستوفية عن الفر والاجتماعية واللغوية وغيرها والتي تؤثر على ع بالإضافة إلى إرشادات عن كيفية استيعاب واستخدام المستقاة من التق جمعها.


ISBN 977-232-707-4
9 789772 327072

www.alamalkotob.com